Florjan Łagowski.

W dziejach pedagogiki polskiej w Królestwie była pewna epoka, dziś już zamknięta, a przecież tak nam jeszcze blizka, smutna i mroczna, a przecież wdzięcznej godna pamięci. To czasy, gdy po roku 1863 szkoła coraz większej ulegała rusyfikacji, nauczyciel-Polak był coraz bardziej wypierany ze wszystkich posad w szkołach rządowych, szkoły prywatne coraz więcej skrępowane w swobodzie nauczania programami, instrukcjami i okólnikami rządowemi, a prasa pedagogiczna coraz silniej ograniczana w swobodzie słowa przez czerwony atrament cenzora. Być pedagogiem w takich warunkach, być pedagogiem istotnym, nie nauczycielem, zarabiającym lekcjami na życie, lecz pedagogiem z powołania, z zamiłowania, z poczucia obowiązków obywatelskich — było to w tych czasach zadanie trudne, niewdzięczne, wymagające wielkiej odwagi i zaparcia się siebie.

A przecież czasy te wydały wielu pracowników na niwie pedagogicznej, szczerze oddanych sprawie wychowania, których działalność, w najgorszych warunkach podjęta, nie poszła na marne lecz przyniosła owoce, z których może i dziś korzystamy, nie oceniając i nie uświadamiając sobie dostatecznie źródła. Jak zawsze, tak i w tej epoce ludzie, podejmujący

trud w imię tej samej idei, położyli zasługi różnej miary: gdy jedni dla pedagogiki polskiej istotnie nowe otworzyli drogi, zająwszy w niej stanowisko przodujące, inni odznaczyli się raczej cichą a wytrwałą pracą na drogach i ścieżkach już utorowanych. Do takich cichych a sumiennych pracowników należał zmarły przed kilku tygodniami Florjan Łagowski.

Urodzony w r. 1843 w Proszowskim, po ukończeniu wydziału historyczno-filologicznego w warszawskiej Szkole Głównej poświęcił się zawodowi nauczycielskiemu. W roku 1871 założył szkołę 4 klasową w Koninie, ale po kilku latach przeniósł się do Warszawy i tutaj rozwinął szerszą działalność pedagogiczną i literacką jednocześnie. W czasach tych w Warszawie pedagogika nie miała jeszcze swego specjalnego organu, więc wszyscy pisarze ówcześni, jak Dygasiński, Wernic, Boczyliński poruszali sprawy wychowawcze na łamach pism ogólnych; Łagowski poszedł tąż drogą i pierwsze swe artykuły drukował w Bluszczu, w Niwie, w Ateneum, w Bibljotece Warszawskiej—omawiał w nich w sposób popularny rozmaite kwestje pedagogiczne, wśród których dwie szczególnie go interesowały: moralność w szkole, a raczej oddziaływanie szkoły na charakter młodzieży, oraz metoda poglądowa, należąca wówczas do spraw aktualnych i będąca poniekąd nowością dla szerszej publiczności. Gdy w roku 1881 Samuel Dickstein podejmuje wydawnictwo *Rocznika Padagogicznego* nazwisko Łagowskiego znajdujemy tam wśród sprawozdawców z działu podręczników i książek dla młodzieży. Wreszcie w r. 1882 powstaje w Warszawie *Przegląd Pedagogiczny*; Łagowski zostaje jego stałym współpracownikiem i członkiem komitetu redakcyjnego. Nie znałam jeszcze zmarłego, a siedząc na ławie szkolnej, nie interesowałam się wówczas literaturą pedagogiczną, ale

żywa tradycja, która później do mnie doszła, dała mi dość dokładny jego wizerunek z tej epoki. Byłto okres zdaje się najpiękniejszy w jego życiu nie pod względem wrażeń i zdarzeń, lecz co do nastroju i usposobienia; wszystkie dodatnie rysy charakteru: wrodzona dobroć, łagodność, miłość dla młodzieży, zapał do każdej dobrej sprawy, teraz ujawniały się najsilniej, ale wraz z niemi objawiał się także brak siły, brak energji, która myśl każdą w czyn zamienia. Podobno na każde posiedzenie komitetu redakcyjnego przychodził ś. p. Łagowski z jakimś nowym projektem, rzucał myśli poczciwe, poruszał różne sprawy aktualne, niezrażony ani krytyką współtowarzyszy pracy, ani faktem, że często najlepsze jego pomysły pozostawały w sferze życzeń pobożnych; bo nie starczyło mu ani odwagi i wymowy, aby je obronić w samym komitecie, ani dość siły, ażeby je urzeczywistnić samemu wśród tak ciężkich warunków, w jakich mu żyć wypadło. A przecież ten cichy, skromny człowiek, który nikomu wody nie zamącił, w owe czasy sięgał myślą daleko i miał zakrój na pedagoga szerszej miary. Pisywał dużo w rozmaitych kwestjach, czasem pod własnym nazwiskiem, a czasem pod pseudonimem Bolesława Maryckiego. Dlaczego wybrał sobie taki pseudonim? Różne krążyły o tym legiendy. Byli tacy, którzy naiwnie łaczyli to z jakąś historją sercową i upatrywali źródłosłów przybranego nazwiska w tak pospolitym u nas imieniu Marji, lecz mnie nie zadawalało nigdy to banalne objaśnienie, więcej trafiała mi do przekonania inna wersja daleko piękniejsza. Szymon Marycki, pedagog polski z XVI-go wieku, co w świetnych zygmuntowskich czasach pisał o wychowaniu i szkole, pragnąc i dla pedagogiki polskiej zainaugurować złotą epokę rozkwitu, stał się ideałem dla pedagoga polskiego, występującego na niwie literackiej w 300 lat pó-

źniej; więc przybierając jego nazwisko, zaznaczał Łagowski swą łączność z tradycją narodową, a zarazem miłość dla idei odrodzenia narodu przez wychowanie, która od wieków przyświecała najwybitniejszym umysłom w Polsce. Artykuły Łagowskiego z tego czasu poczciwe lecz nie błyskotliwe mało zwracały uwagi, boć artykuł w piśmie pedagogicznym, o ile nie ma rozmiarów gruntownego studjum naukowego, to rzecz ulotna, pożyteczna i potrzebna na razie, jak szklanka wody dla spragnionego, ale równie szybko jak szklanka wody zapomniana, tymbardziej gdy autor nie odznacza się ani dowcipem, ani ciętością, ani nowością i niezwykłością poglądów; a przecież nieraz, gdy się przerzuca dawne roczniki *Przeglądu Pedagogicznego*, wypadnie żałować, że ten lub ów artykuł tak przebrzmiał bez echa np. w jednym z artykułów Łagowskiego z r. 1885 czy 1886 autor podnosi myśl opracowania gruntownego przewodnika dla nauczycieli języka polskiego, którýby zawierał zarówno podstawy teoretyczne metodyki, jak wskazówki praktyczne i lekcje wzorowe. Myśl, która, jak wiemy, zrealizowała się dopiero w naszych czasach przez niedawno wydane *Prądy w nauczaniu języka ojczystego.* Jakże żółwim krokiem idzie u nas postęp, gdy między pierwszym rzuceniem jakiejś myśli a jej spełnieniem upłynąć musi przeszło lat dwadzieścia!..

W roku 1887-ym Łagowski obejmuje redakcję *Przeglądu Pedagogicznego* i na tym stanowisku pozostaje przez trzy lata t. j. do roku 1890; za jego czasów to jedyne u nas przez czas długi pismo wychowawcze zwiększa format i poniekąd treść rozszerza: głównym dążeniem redaktora było nieść pomoc nauczycielom w ich praktyce domowej i szkolnej, stąd obok artykułów treści ogólnej dużo pomieszcza wskazówek z metodyki nauczania, drukuje całe serje lekcji już opracowanych, a w dodatkach arkuszowych wy-

daje kilka dobrych podręczników. Z prac samego redaktora największe miały znaczenie *Wskazówki do nauczania gramatyki początkowej*, dające praktyczne rady co do postępowania nauczycieli, ilustrowane stosownemi przykładami. Od r. 1890 t. j. od usunięcia się z redakcji *Przeglądu Pedagogicznego*, którą wówczas objął J. Wł. Dawid, Łagowski dalszej swej pracy nadaje bardziej określony kierunek: przestaje rozpraszać się na artykuły rozmaitej treści, lecz wszystkie swe usiłowania zwraca ku ulubionej snać oddawna myśli— opracowania szczegółowej metodyki języka polskiego. W ciągu lat kilku wydaje cały szereg książeczek z jej zakresu, jak: *Nauczanie początków gramatyki. O nauczaniu pisowni. Znaki pisarskie i ich użycie.* W książkach tych dzieli się z czytelnikami własnym wieloletnim doświadczeniem nauczycielskim, stając zawsze na praktycznym gruncie trudności, z jakiemi walczyć musi nauczyciel języka polskiego; wskazówkom tym brak często pogłębienia i uzasadnienia ze stanowiska nauki, a zwłaszcza psychologji, ale może właśnie z tego powodu łatwiej trafiały do umysłów przeciętnych. Prócz tego zajmował się niekiedy historją pedagogiki w Polsce: napisał książeczkę o Stanisławie Konarskim i *Collegium Nobilium*, zaznajamiając z programem i urządzeniem tej ważnej w dziejach naszych szkoły; pisał też o Stanisławie Jachowiczu jako o pedagogu i poecie na podstawie nowych materjałów do jego życiorysu. W r. 1898 wstępuje ponownie do komitetu redakcyjnego *Przeglądu pedagogicznego* wówczas pod redakcją Kazimierza Króla, lecz inne zajmuje w nim stanowisko, niż poprzednio. Wówczas to miałam najwięcej sposobności spotykać Łagowskiego i dyskutować z nim podczas posiedzeń redakcyjnych. Należeliśmy w komitecie do dwuch przeciwnych obozów, stąd częste star-

cia słowne: mnie w jego poglądach i artykułach raziło nieuwzględnienie nowszych prądów i haseł pedagogicznych, on zaś nieraz odzywał się z goryczą: „Nic w pedagogice niema nowego; wszystko to, co dziś piszą, wiedzieliśmy przed dziesięciu i przed piętnastu laty.“ Ta jednak wymiana zdań nie czyniła z nas nigdy rzeczywistych przeciwników: Łagowski wprost mnie rozbrajał swoją grzecznością i łagodnością i sprawiał, że żałowałam szczerze, gdy mu nieco ostrzej przycięłam; z drugiej strony pomimo lekceważenia postępu w pedagogice, nietylko o moich pracach wyrażał się bardzo przychylnie, lepiej, niż na to zasługiwały, ale czasami ten doświadczony już weteran na niwie pedagogicznej do mnie wówczas młodej i piszącej dopiero od lat kilku przychodził z prośbą, abym przejrzała jego jakiś artykuł i poczyniła swe uwagi i każdy zarzut przyjmował z największą życzliwością, bez cienia gniewu lub żalu, przyznając nieraz słuszność szczerze, bez zarozumiałości. I dziś gdy na te sprawy patrzę z pewnego oddalenia, inaczej gorzkie jego słowa rozumiem: była w nich może skarga, że praca jego nie wydała takiego plonu, jaki sobie obiecywał na progu swego zawodu, i może słuszny żal do nas młodych pedagogów, żeśmy nie uczynili tyle dla postępu pedagogiki, ile mogli się spodziewać nasi poprzednicy. Pomimo tego zwątpienia o postępie pedagogiki Łagowski nie przestawał pracować w raz obranym kierunku: w *Przeglądzie pedagogicznym* zamieścił nowy szereg artykułów o nauczaniu języka polskiego, które później wydał w osobnej książce p. t. *Z metodyki języka polskiego*, opracował też *Wypisy polskie* na klasę II, III i IV i skrót historji literatury polskiej w paru małych książeczkach dla wydawnictw Arcta pod tyt.: *Książki dla wszystkich*, a jeszcze w roku zeszłym *Sprawy Szkolne* drukowały jego artykuły o nauczaniu stylistyki i literatury.

Po za tą pracą literacką pochłaniała go bardzo i wyczerpywała siły praktyka pedagogiczna. Po zwinięciu szkoły w Koninie, otworzył prywatną szkołę filologiczną w Warszawie, a później VI klasową realną i tę utrzymywał przez lat kilkanaście z wielkim wysiłkiem. Należał bowiem do przełożonych, którzy nietylko nie wyzyskują, lecz dadzą się raczej wyzyskać. Szkoła męska prywatna w owym czasie, pozbawiona praw rządowych, nie miała tej sympatji u społeczeństwa, jaką się dziś cieszy szkoła polska: była ona przytułkiem dla tych uczniów, którzy w szkołach rządowych nie znaleźli miejsca, albo zostali z nich wydaleni, musiała więc z konieczności przyjmować kontyngens dzieci, trudniejszych do ujęcia w karby karności i tępszych umysłowo, niż te, które się uczyły po gimnazjach państwowych. Szkoła Łagowskiego nadto była przytułkiem dla młodzieży najuboższej: dobre i miękkie serce dyrektora sprawiało, że choć sam najmniej wśród przełożonych warszawskich zamożny, choć nie miał swej kamienicy, ani majątku ziemskiego, nigdzie łatwiej nie było umieścić chłopca bezpłatnie lub za zniżoną opłatą. To dobre serce nieraz zjednywało mu wdzięczność istotną i przeświadczenie, że spełnił czyn dobry, ułatwiając karjerę życiową zdolnej i dzielnej jednostce, ale też czasem spotykało się z bardzo przykrym i bolesnym zawodem. Ileż to razy opowiadał mi z żalem, że nieraz pełne z początkiem roku klasy wyludniają się w drugim półroczu: uczniowie, nie zapłaciwszy wpisu, korzystają z otwartych wakansów w jakimś gimnazjum, lub przestają chodzić do niego, zdając gdzieś egzamin do szkoły rządowej. A przecież mimo tak ciężkie przejścia nie poszedł za przykładem niektórych przełożonych: nie starał się dla swej szkoły o prawa rządowe. Naturalnym tego wynikiem było, że szkołę musiał zwinąć dla

braku środków na jej prowadzenie, a sam na stare lata szukać posady na prowincji. Ostatnio był nauczycielem w szkole p. Włodarskiego w Piotrkowie, tam też życie zakończył dnia 19-go stycznia roku bieżącego, pozostawiając szczery żal wśród licznych swych uczniów i wszystkich, którzy znali ten prawy nieposzlakowany charakter, tę pracę wytrwałą i to życie, które zaiste nie po różach przeszło.

Cześć pamięci zacnego człowieka i sumiennego pracownika!

Aniela Szycówna.

Międzynarodowy kongres wychowania moralnego.

I.

Karanie i nagradzanie w szkołach.

Sprawa podniesienia poziomu moralnego młodzieży szkolnej, stanowiąca powszechną bolączkę społeczeństw kulturalnych, zjednoczyła we wrześniu roku ubiegłego w Londynie liczne zastępy pedagogów i reformatorów z różnych krajów na I-ym międzynarodowym kongresie wychowania moralnego. Wszystkich tych ludzi sprowadziła ze stron bliższych, dalszych i bardzo dalekich chęć wymiany doświadczeń, usiłowań, prób i poglądów w danym kierunku; konieczność obmyślenia sposobu przeciwdziałania złemu stanowi danej kwestji. Na tym też polegało najdonioślejsze znaczenie kongresu. Cechą jego znamienną było uczestniczenie w obradach przedstawicieli najróżnorodniejszych obozów, przekonań i poglądów, nie mówiąc już o różnorodności plemiennej i wyznaniowej. Najradykalniejsi działacze zabierali głos bezpośrednio po mowach jezuitów, anabaptystów i duchownych kościoła anglikańskiego. Wynikiem takiego skrzyżowania opinji i wielostronnego oświetlania rozpatrywanych tematów było rzetelne w przebiegu gorących dyskusji pogłębienie każdej sprawy.

Na plan pierwszy wysunięto — jak należało się spodziewać—podstawowe postulaty pedagogiczne, więc kwestje: wychowania świeckiego i religijnego, samorządu szkolnego, karania i nagradzania w szkołach, koedukacji, rozwijania w dzieciach ducha inicjatywy, literatury dziecięcej, zbliżanie dzieci do natury; wreszcie traktowania dzieci nienormalnych.

Zgodnie z wolą redakcji Nowych Torów zamierzamy, zamiast sprawozdania ogólnego, rozpatrzyć w szeregu artykułów ważniejsze kwestje poszczególne, w sposób, w jaki one zarysowały się na kongresie. Zaczynamy od jednako ważnej w stosunkach szkolnych wszystkich krajów kwestji kar i nagród w szkołach.

Na wstępie zaznaczyć wypadnie szczegół, charakteryzujący najlepiej stosunek pedagogów Zachodu do tej sprawy, a zwłaszcza do pierwszej jego części: do karania w szkołach. Na kwestję tę istnieją, jak wiadomo, dwa biegunowo sprzeczne poglądy. Przedstawiciele jednego są zwolennikami jaknajsurowszej dyscypliny. Otóż wszyscy oni bez względu na wielką skądinąd tolerancję Komitetu kongresowego — zadawalać się musieli szerzeniem działalności *extra-muros*, bowiem na sam kongres nie zostali wpuszczeni. Poprzestali też z konieczności na rozdawaniu członkom kongresu na ulicy, przy wejściu do gmachu uniwersyteckiego, w którym odbywały się obrady, ulotnego piśmidła, pod tytułem „Sentymentalna Anglja.“ Autor jej, Raymond Blathwayt, ująłby napewno za serce pruskiego kata-wychowawcę dzieci, opierających się mówieniu pacierza po niemiecku. Główną osnową broszurki jego jest pogląd, że bez kary cielesnej niepodobna wychowywać i umoralniać. Z chwilą, gdy rózga wyrugowana zostaje z dyscypliny szkolnej i domowej, naród staje się „sentymentalnym“ i zwyro-

dniałym. „Niegdyś ćwiczono w szkołach angielskich do krwi — powiada autor—i wtedy wychodzili z niej nieustraszeni morscy rycerze, na których widok drżał cały kontynent hiszpański. Dzisiaj haniebny sentymentalizm zwyrodniałej części narodu angielskiego usunął rózgę ze szkoły i z pokoju dziecięcego. Wynikiem fałszywego tego kroku jest przerażające mnożenie się istot bez woli, niezdolnych do żadnego czynu śmielszego. Sentymentaliści nie chcą zrozumieć, że chłopiec, nie umiejący znieść bez skargi zasłużonej kary cielesnej, nie godzien jest nazwy chłopca.“

W dalszym ciągu niezwykłych swoich na stosunki ucywilizowane wywodów stawia autor ponurą przepowiednię, że rezultatem usunięcia rózgi z wychowania dzieci angielskich będzie stopniowe przeistoczenie nieustraszonych zaborców w roztkliwionych członków rozmaitych „towarzystw etycznych“. „Humanitarne“ społeczeństwo nie rodzi bohaterów podobnych Drake'om, Marlborough'om, Nelsonom czy Wellingtonom... Fałszywy sentymentalizm znieprawił świadomość społeczną współczesnej Anglji. Anglik dzisiejszy boi się surowej dyscypliny, uważając ją za zamach na swobodę jednostki, gdy w rzeczy samej dyscyplina dopomaga jedynie do osiągnięcia wyższego stopnia wyzwolenia...

Przytoczyliśmy treść zasadniczą broszurki, aby dać pojęcie o poglądach pewnej części pedagogów i działaczy angielskich, na przesądzoną, zdawałoby się, oddawna kwestję kary cielesnej. Jak zaznaczyliśmy już jednak, w Anglji reformatorzy podobnego pokroju rozdawać muszą literaturę swoją na ulicy, bowiem do sal kongresowych nie są dopuszczani. Gdzieindziej, jak wiadomo, dzieje się nieco odmiennie.

Wprost odwrotny pogląd na kwestję kar w szko-

łach polega na bezwzględnym odmawianiu im racji bytu. W kierunku tym wypowiedział się na kongresie cały szereg mówców: Francuzów, Anglików i... Niemców. „Jaki ma być system karania?“—pyta Albert Bayet z Paryża [1]) i zaraz sam odpowiada na to pytanie: „Formułować je należałoby raczej w ten sposób: czy należy nagradzać i karać dzieci? Sądzę, że ze stanowiska moralności odpowiedź jest łatwa. Kary i nagrody mogą być niewątpliwie stosowane z pewną korzyścią przez nauczyciela, dążącego przedewszystkim do zaprowadzenia koniecznej dyscypliny w klasie. Środki te jednak przydatne są bardziej dla nauczyciela niż dla ucznia. Karność, osiągnięta tą drogą, opiera się na dwuch jednako ujemnych w wychowaniu momentach: na uczuciu obawy i próżności. Przypuśćmy, że obawa kary zniewoli dziecko leniwe do pracy (zresztą wypadki podobne należą do rzadszych); czy wpłynie ona jednak na głębszą poprawę jego charakteru? Czy właśnie osiągnięte tą drogą posłuszeństwo nie świadczy raczej o słabej i poziomej naturze dziecka? Tak samo też uczeń, którego do pracy zachęcać trzeba obietnicą nagród, stanie się w końcu ambitnym poszukiwaczem korzyści materjalnych... Jest to tak dalece oczywistym—mówi referent—że nawet najżarliwsi stronnicy kar i nagród radzą stosowanie ich w ostatecznych jedynie wypadkach. „Najlepiej byłoby rozumie się o ile można zupełnie się bez nich obchodzić — mówią zwolennicy kar i nagród — w praktyce jednak są one niezbędne.“

Jeśli istotnie wychowawca nie może pobudzić i rozwijać inaczej dobrych skłonności dziecka, aniżeli

---

[1]) *Papers on Moral Education* communicated to the First Intern. Mor. Ed. Congress September 25—29 1908. *Albert Bayet*: „Des recompenses et des punitions à l'ecole. Pap. str. 96—98.

za pomocą stosowania środków, zgubnie wpływających na charakter — odpowiada Bayet — wystarczy jeden argument: w dziewięciu wypadkach na dziesięć środek ten nie przynosi żadnej korzyści. Co się zaś tyczy wypadku dziesiątego, to o ile kara dopomogła w nim do osiągnięcia zamierzonego skutku, napewno zabiła ona indywidualność karanego lub też poważnie spaczyła go moralnie.“ Niedość jest jednak odrzucać daną metodę jako szkodliwą; należy obmyślić na jej miejsce inny sposób utrzymania dyscypliny. I w tym kierunku daje referat Bayeta wyraźnie sformułowaną wskazówkę. Zdaniem jego, wychowawca, mający do czynienia z dziećmi normalnemi (jak być musi w szkołach normalnych), zamiast starać się o pozyskanie ze strony uczniów posłuszeństwa biernego drogą zwracania się do ich skłonności i uczuć ujemnych, powinien usiłować rozbudzić w wychowańcach posłuszeństwo czynne, możliwe do osiągnięcia jedynie przez zwracanie się do ich uczuć i skłonności dodatnich. Na dzieci normalne daleko silniej i skuteczniej wpłynąć można perswazją i serdecznością, aniżeli straszeniem, groźbą kary lub przyobiecywaniem nagrody. Dlatego też radzi bezwzględnie wyrugować ze szkoły wszelkie znane postaci kar i nagród: pozostawianie w „kozie“, obarczanie dodatkową pracą, karę cielesną, stopnie, złote tablice, konkursy i t. p. zaś na miejsce ich wprowadzać *prywatne* rozmowy wychowawcy z uczniami,—oczywiście z każdym z osobna.

Niewątpliwie znaleźć się mogą w szkole dzieci *nienormalne*, na które perswazja nie działa. Tacy wychowańcy psują cały system pedagogiczny. Należy jednak uprzytomnić sobie, że kara działa na nich jeszcze gorzej, bądź rozbudzając w nich jak najgorsze instynkty, bądź rozgoryczając ich i zniechęcając do nauczyciela. Słusznie też kładzie referent nacisk na

konieczność starannego oddzielania podobnych żywiołów od dzieci normalnych i kształcenia ich w szkołach specjalnych. Szkoły takie istnieją w Anglji równolegle z normalnemi, nosząc nazwę *Special Difficulty Schools*. Jak wiadomo, i u nas istnieje od roku wzorowo prowadzona przez pp. Zylberową i Lublinerową szkoła tego typu, i my więc, idąc za bardzo rozumną wskazówką Bayeta, mamy możność oczyszczania szkół naszych z szkodliwej dla nich w wysokim stopniu domieszki dzieci, które ze względu na niedostateczny rozwój władz psychicznych nie nadają się do kształcenia pospołu z dziećmi normalnemi. Trudno nawet powiedzieć, kogo więcej krzywdzi taki niedość staranny dobór. Dzieci nienormalne tępieją jeszcze bardziej, zahukane i poniżane przez kolegów i nauczycieli, zaś dzieci normalne nietylko nie mogą postępować naprzód w tempie właściwym, ale nadto — jak widzimy już i ze słów Bayeta—nie może być stosowany do nich jako do ogółu klasy jedynie rozumowy system umoralniania drogą perswazji. Gdy bowiem nie działa ona na tamte, zniewalany zostaje tym samym wychowawca do posługiwania się środkami pedagogicznie wadliwemi. Niestety jednak, dopóki — jak się to dzieje w naszych warunkach — szkoła będzie przedsiębiorstwem prywatnym, a tym samym dopóki każde dziecko, wstępujące do szkoły, rozpatrywane będzie przedewszystkim ze stanowiska materjalnego zysku, jaki jej przynosi, nie może być mowy, aby ogół przełożonych (wyjątki zdarzą się zawsze) usuwał dobrowolnie dzieci cofnięte lub niedorozwinięte, zwłaszcza gdy szkoła boryka się z trudnościami pieniężnemi, a rodzice danego, nieodpowiedniego ze względów pedagogicznych dziecka, są w stanie uiszczać za nie pełną opłatę szkolną. Oczywiście jedynym środkiem na poważną tę bolączkę byłoby oddanie ste-

ru sprawy szkolnictwa w ręce odpowiednich instytucji społecznych, świadomych całego ogromu odpowiedzialności, jaka ciąży na wychowawcach młodego pokolenia.

Ostateczne wnioski, postawione przez Bayeta w ważnej sprawie kar i nagród, brzmią jak następuje: 1) Wszelki system nauczania, oparty na karach i nagrodach, rozwija w dzieciach uczucie obawy lub nadmiernej ambicji. Jeśli nawet daje on czasem— zdaniem pedagogów starej daty —wyniki dodatnie, w każdym razie pod względem moralnym działa niewątpliwie zgubnie, musi być więc usunięty ze szkoły raz na zawsze. 2) Karność szkolna dobrą jest i oddziaływa korzystnie wówczas jedynie, gdy opiera się na dodatnich skłonnościach dziecka, a więc gdy jest swobodna i rozumna. Dlatego też nagrody i kary zastąpić należy przez rozmowy wychowawcy z uczniem, podczas których dążyć winien wychowawca do poruszania najlepszych strun jego duszy. 3) Dzieci nienormalne, zwłaszcza dzieci obarczone wrodzonym niedorozwojem, winny być kształcone w szkołach specjalnych, gdzie umysł ich i charakter rozwijany będzie bez łamania natury.“

Do podobnych mniej więcej wniosków doszedł w tej samej również sprawie drugi z kolei referent jej na kongresie, pedagog niemiecki, prof. dr. W. Münch.

W ścisłym związku z kwestją kar i nagród w szkole pozostaje cały szereg innych, więc: kwestja karności szkolnej, samorządu szkoły średniej, kształcenia charakteru. budzenia i rozwijania ducha inicjatywy i t. p. Konieczność należytego przejęcia się doniosłością wszystkich tych spraw i rozumnego dostosowania do nich praktycznej działalności szkolnej wymaga przedewszystkim, jako warunku *sine qua non*,

złożenia akcji wychowawczej w ręce prawdziwych pedagogów, nie zaś urzędników, w najlepszym razie biernie wykonywających dane przez wyższą władzę polecenia. Przedstawieniu typu dodatnio pojętego pedagoga poświęcił na kongresie specjalny referat Niemiec, dr. Andrée, który mówił o „Wartości moralnej dobrych systemów nauczania.“ Słusznym zdaniem mówcy nie istnieją w ogóle żadne nadające się do ryczałtowego stosowania systemy, które możnaby uznać za bezwzględnie dobre. Rzeczą jest prawdziwego, niestety, idealnego niemal, pedagoga, tworzyć w każdym poszczególnym wypadku system, dostosowany do indywidualności wychowańca, do jego warunków domowych, do niezliczonych okoliczności zewnętrznych.

Ostatni wreszcie referat, wygłoszony na kongresie w tej samej ważnej sprawie wychowania moralnego w szkole, był bodaj najciekawszym. Wygłosił go duński prof. Starke [1]), który za punkt wyjścia wziął zaobserwowany osobiście i stwierdzony własną wieloletnią praktyką pedagogiczną pewnik, że dzieci zdrowe i normalne okazują szczere zainteresowanie się przedmiotem wykładu dobrze prowadzonego i odpowiadającego ich uzdolnieniu. Lenistwo i nieuwaga mają zawsze niemal źródło w niedomogach fizycznych. Na tej też zasadzie — wnioskuje referent — nie wolno kształcić podług jednego i tego samego programu dzieci zdrowych i dzieci fizycznie słabych, niepodobna bowiem żądać od jednych i drugich osiągnięcia jednakowego poziomu wiedzy. Wystarczy zupełnie, jeśli dzieci słabe wyjdą ze szkoły z wzmocnionym zdrowiem i zyskanym poszanowaniem cudzych poglądów.

---

[1]) C. N. Starke: „l'Education morale de l'enfant à l'école“ Papers str. 70—73.

Mamy przed sobą istotę bez wyraźnej indywidualności, istotę, łatwo poddającą się wpływom otoczenia, słowem dotkniętą rodzajem kalectwa, hamującego swobodny i zdrowy rozwój przyrodzonych instynktów, a nawet skierowującego je na fałszywe drogi. Chcąc walczyć z ułomnościami natury dziecka, musimy rozbudzić w umyśle jego zdrowy kierunek zainteresowania; w tym samym też celu unikać winniśmy stawiania przeszkód swobodnemu rozwojowi jego energji. Nie osiągniemy nigdy dobrych wyników, jeśli będziemy zwalczali jedynie przejawy, czyli złe skłonności dziecka, nie usiłując dociec właściwego ich źródła. Wśród tłumów dzieci zupełnie świeżo wstępujących do szkoły, więc 6-o lub 7-o letnich odróżnić można— zdaniem prof. Starke — dwa ostro zarysowujące się typy odmienne. Jedne z dzieci, których wygląd świadczy o kwitnącym stanie zdrowia, są wesołe, ciekawe i pełne ufności. Inne leniwe, roztargnione, wpadające łatwo w stan rozdraźnienia, często nawet melancholijne. Są to dzieci chore nerwowo, wymagające troskliwej opieki lekarskiej. System postrachu wobec autorytetu nauczyciela, łącznie z systemem nauczania mechanicznego, ustalony w większości szkół, poważnie zagraża moralnemu doskonaleniu dzieci obu typów. Pod wpływem systemu tego dzieci pierwszej kategorji stracą przedewszystkim swoją oryginalność, zatrą się w nich wybitne ich rysy indywidualne, zaś dzieci drugiej kategorji zastaną znieprawione doszczętnie. Szkoła nie powinna dążyć do tego, aby dzieci osiągały w ciągu danego czasu pewien z góry nakreślony cel, bowiem za miernik zdolności ich niepodobna uważać sumy wiedzy, zdobytej przez nie w danym okresie. Rozumni kierownicy szkoły dążyć jedynie powinni, aby dziecko, wychodząc z niej, osią-

gnęło pewien stopień umysłowago i moralnego rozwoju. W mojej szkole—powiada p. Starke — osiągam cel taki w ten sposób, że przez pierwsze lata życia szkolnego skupiam wszystkie usiłowania na fizycznym rozwijaniu jednej kategorji dzieci, oraz na utrwalaniu w innych pogodnej i owocnej ich wiary we własne zdolności i w dobre wrodzone ich instynkty. Choroby systemu nerwowego, znajdujące wyraz zewnętrzny w lenistwie, przygnębieniu, drażliwości i nierówności charakteru, dają się usuwać, nieraz bez żadnego leczenia, jedynie na drodze wzmacniania i fizycznego rozwijania organizmu. W takich razach nauczyciel, stosujący system kar, pyszni się osiągniętemi wynikami. Głębszy jednak obserwator dostrzeże odrazu, że pedagog ten napewno powstrzymał i opóźnił proces zdrowienia, a nadto pozostawił w duszy ucznia niezatarty ślad dokonanego na jego naturze gwałtu. Wychowanie podobne bądź rozgorycza ucznia, bądź czyni go biernie posłusznym, a więc zabija jego indywidualność.“

Przechodząc do rozpatrzenia sposobów nauczania, referent opiera je na rozwijaniu u dzieci umiejętności obserwowania. Za rzecz wagi pierwszorzędnej uważa on przyuczanie dziecka do samoistnego oceniania faktów i zjawisk. Żądając od dzieci biernej uwagi i mechanicznego uczenia się, zabijamy twórczą wyobraźnię dziecka, stanowiącą główne źródło umysłowej i moralnej jego indywidualności. Indywidualność ta ujawnia się w pytaniach, jakie dziecko zadaje nauczycielowi. Powstrzymując dziecko w tym kierunku (pytania takie wpływają istotnie ujemnie na normalny bieg lekcji, co poniekąd tłumaczy nauczyciela), zabijamy w zarodku najmilsze składniki intelektualnego jego życia. Dziecko, karcone za ciągłe pytania lub zbywane odczepną na nie odpowiedzią, prze-

staje je zadawać i poprzestaje na mechanicznym gromadzeniu wiadomości, albo też—co gorsza—przywyka ukrywać swoje myśli, traci wiarę w ich wartość i zdolność do odróżniania kwestji ważnych od drobiazgów. Podobny system nauczania czyni dla dziecka pracę nieznośnym ciężarem, tym smutniejszym, że koniecznym, obowiązkiem. Dziecko zaczyna tęsknić całą duszą do zabaw, a nawet wprost do próżnowania, przekładając je nad mękę nudnej, nieciekawej pracy. Prof. Starke zapewnia, że wieloletnie doświadczenie przekonało go o słuszności wniosków następujących: Dzieci, które przywykły od lat najmłodszych do obserwowania, do samodzielnego oceniania zjawisk i ćwiczenia swoich sił umysłowych w granicach, wskazanych przez odpowiedni poziom ich rozwoju, tracą może do pewnego stopnia zdolność ścisłego wyuczania się zadanych lekcji, natomiast jednak cechuje je wyraźne dążenie do zdobywania wiedzy, której niezbędność doskonale sobie uświadamiają. Dzieci takie zdolne są do odczuwania rozkoszy samodzielnej twórczości umysłowej. Ich wykroczenia nie mają nigdy charakteru poważniejszych nadużyć, dzięki czemu niknie sama przez się potrzeba karania. Ponieważ głównym źródłem tych wykroczeń bywa przeważnie niedostateczny rozwój krytycznego stosunku do własnych czynów, wystarcza serdecznie rozmówić się z dziećmi i wytłumaczyć im całą nieodpowiedniość ich postępowania, nielicującego z wrodzonemi ich skłonnościami. „Łatwo zdarzyć się może—kończy prof. Starke ciekawy i pouczający swój referat—że dzieci stworzą sobie ostatecznie własny swój kodeks moralności, różniący się nieco od przepisów, zalecanych im przez wychowawców. Nie powinno to jednak zrażać nas, gdyż celem naszym nie jest bynajmniej wychowywanie ludzi, myślących i czujących zupełnie tak samo jak my,

lecz istoty, które w chwili opuszczenia szkoły naszej wchodzą w życie, natchnione gorącym pragnieniem pożytecznej pracy i szczerego ukochania ludzkości.“ Ostateczny wynik dyskusji, jaka wywiązała się na dany temat, stwierdził uznanie i przyjęcie przez członków kongresu wniosków, postawionych przez Bayeta, Andréégo i Starka. Na tym też zakończyły się obrady w doniosłej sprawie znaczenia kar i nagród w moralnym wychowywaniu dziatwy szkolnej.

II.

Samorządny ustrój szkoły.

Wszystkie roztrząsane na kongresie tematy wywołały mniej lub więcej namiętne dyskusje. Znalazł się wszakże jeden, co do którego, przy całej, zaznaczonej już, różnobarwności ideowej zgromadzenia—żadna nie ujawniła się różnica zdań. Szczęśliwym tym wyjątkiem był, postawiony bezpośrednio po otwarciu kongresu przez przewodniczącego, prof. Sadlera i przyjęty jednomyślnie przez obecnych wniosek o konieczności samorządnego ustroju szkoły, jako warunku *sine qua non*, bez którego nie może być mowy o moralnym oddziaływaniu na uczniów. „O wychowaniu moralnym—brzmiały słowa mówcy—myśleć można wówczas tylko, gdy szkoła jest jednostką autonomiczną. Ideę „gminy szkolnej“ (school community) przekazały nam już wieki średnie, zaś wiekowi XX-mu pozostaje jedynie tchnąć w nią ducha swojego czasu.“

Myśl Sadlera, przyjętą owacyjnie, rozwinął szerzej znany prof. uniwersytetu Kolumba w New-Yorku, Feliks Adler, dowodząc, że jeśli szkoła chce, aby wy-

chowanie moralne na istotnie racjonalnych oparte było podstawach, musi nietylko ona sama rządzić się samoistnie, ale zarazem organizować winna „Komitety uczniów“ (commitees of the scholars). O znaczeniu etycznym takich komitetów ciekawy bardzo, bo oparty na bogatym doświadczeniu, referat dał kongresowi dyrektor słynnej szkoły w Harrow, Arthur F. Hort. [1])

Wychodząc, podobnie jak przedmówcy jego, z założenia, że wszelkie programy ryczałtowe, wypracowywane w zarządach contralnych i z góry narzucane szkołom przez rozsyłanie odpowiednich cyrkularzy, są zamachem na podstawy wychowania moralnego, stawia i on również wniosek bezwzględnej konieczności samorządnego ustroju szkoły. Na podstawie zaś wieloletniej praktyki, zdobytej dzięki kierowaniu szkołą, w której praktykowany jest w szerokim zakresie nietylko samorząd samej organizacji, ale zarazem t. zw. *self-government* uczących się, opowiada o nim następujące szczegóły charakterystyczne: „Byłem pewnego dnia świadkiem narady uczniów, z których jednemu poleciłem, aby stawił się u mnie nazajutrz w południe. Wezwany zwrócił się w mojej obecności do kolegów swoich z prośbą, aby dopomogli mu do rozstrzygnięcia następującego dylematu: Przed otrzymaniem polecenia ode mnie otrzymał nakaz od „kapitana“ czyli ucznia, kierującego grą w krokiet, aby stawił się nazajutrz w południe na placu celem uczestniczenia w grze. Wobec trudności zadecydowania, komu właściwie ma oddać pierwszeństwo: mnie, czy „kapitanowi“, postanowił rozstrzygnąć tę sprawę kolegjal-

---

[1]) Papers. Sir Arthur F. Hort. The ethical Value of Self-Government in Schools str. 89—90.

nie. Rezultatem narady było postanowienie, że należy usłuchać nakazu „kapitana“—który, jak twierdzono — większą, niźli dyrektor, wyrządzić mógłby nieposłusznemu przykrość.

„Werdykt ten, jakkolwiek niepochlebny dla mojej ambicji zawodowej, świadczy—wnioskuje referent— o fakcie niezmiernej doniosłości. Wychowaniec szkoły średniej ceni autorytet kolegów wyżej od autorytetu swojej władzy szkolnej. Bez względu na wszelkie przeciwdziałanie wychowawców zawsze i wszędzie najzdolniejsi i najsilniejsi uczniowie staną na czele reszty klasy. Chodzi więc jedynie o to, aby, godząc się z powyższym faktem, podnieść moralne jego znaczenie. Wypływa stąd stosowany w szkołach angielskich t. zw. system monitorjalny“, polegający na przyznawaniu przez władzę szkolną najwybitniejszym i najbardziej wpływowym uczniom stanowiska przedstawicieli oficjalnych wobec władzy szkolnej delegatów całej klasy, czyli t. zw. „monitorów.“

Zdaniem Horta władza szkolna rozumnie postępuje, uznając tym sposobem instytucję przywodców rzeczypospolitej szkolnej, która ogromny wywierać może wpływ wychowawczy, oczywiście, o ile pedagog umie odpowiednio ją wyzyskać.

Inny jeszcze, na ten sam temat, i również jak poprzedni, oparty na praktyce życiowej, referat, wypowiedziała pani Brayant [1]), której ciekawe rozumowanie i wywody streścić się dają w sposób następujący:

Szkoła jest nagromadreniem dzieci, mających własną indywidualność, wrażliwych, pojętnych, orygi-

---

[1]) *M. Brayant:* „School Government.“ *Papers...* str. 63—79.

nalnie myślących. Władza szkolna zdolna jest przeistoczyć gromadę tę w posłuszną, harmonijnie rozwijającą się organizację (community). Siły psychiczne, utajone w umysłach dziecięcych, warunkują ten proces przeistaczania szeregu jednostek, mających różny kierunek upodobań i dążeń, w ożywioną wspólnemi celami i zainteresowaniami, gromadę. Należy tylko dokładnie zdać sobie sprawę, na czym polegają owe siły psychiczne, oraz jak wpływa proces przeistaczania niesfornego tłumu w harmonijną zespoloną ściśle rzeszę, na charaktery poszczególnych jednostek.

Podstawowemi instynktami dzieci są: samoistność i towarzyskość. Dzieci lubią zawsze i we wszystkim chodzić własnemi drogami, zarazem jednak szukają one wzajem towarzystwa rówieśników i chętnie łączą się w związki, mające na celu osiągnięcie wspólnych dążeń. Przyjaźń i kłótnie są dla dzieci jednako obfitym źródłem przyjemnych wrażeń, stanowiąc zarazem podstawę rozwoju ich charakterystycznych cech: odwagi, poczucia obowiązku, zdolności do ofiar i t. p. Podstawowe te rysy charakteru dziecięcego, mianowicie: towarzyskość i samowolę powinien umieć należycie wyzyskać doświadczony i oddany dzieciom wychowawca. „Grupa dzieci, pozostawionych samym sobie—powiada pani Brayant—zakrzątnie się niebawem około opracowania regulaminu, regulującego gry i zabawy i potęgującego tym samym doznawaną z nich przyjemność. Opracowane przez same dzieci przepisy bardzo ściśle są przez nie przestrzegane. W dalszym ciągu przekonywają się dzieci, że pewien rygor i porządek niezbędne są również dla zabezpieczenia swobody oraz interesów jednostki nietylko przy grze, lecz i przy poważniejszych zajęciach. W tym celu samorzutnie zupełnie obierają sobie wodza, któremu poruczają pieczę nad zachowaniem porządku zarówno przy

zabawie jak w ogóle w całym ustroju dziecięcego ich światka. Prawdziwie kochający pedagog stanie się zawsze autorytetem, do którego, jak do wyższej instancji, zwracać się będzie stale szkolna gromada, o tyle jednak tylko, o ile nie zechce wydawać swoich sądów i decyzji *ad hoc*. W tym ostatnim bowiem wypadku nieuniknienie powstałby wrogi stosunek pomiędzy nim a gromadą szkolną, czyli pomiędzy „rządzonemi“ i „rządzącym.“

Ostatecznie dochodzi referentka na podstawie przesłanek powyższych do następujących wniosków: 1) Nauczyciel nie powinien być patryarchą, rządzącym według własnego widzimisię. Postępując tak, stworzyłby jedynie zastęp opornych lub też posłusznych niewolników. 2) Dobry pedagog powoła uczniów swoich do opracowania przepisów szkolnych. Zorganizuje on tą drogą pewien rodzaj konstytucji szkolnej, zapewniwszy sobie jedynie prawo bezwzględnego *veto*. 3) Konstytucja szkolna powinna mieć za główne zadanie pozostawianie możliwie szerokich ram rozwojowi indywidualności wychowańców. 4) W opracowaniu konstytucji szkolnej powinny dzieci bezpośredni brać udział. Wszyscy wychowańcy szkoły powinni być zainteresowani w ustaleniu i podtrzymywaniu porządku.“

Oczywiście warunkiem podstawowym podobnej „konstytucji“ szkolnej jest autonomiczny ustrój samej szkoły, wykluczający bierne wykonywanie przez kierowników nakazów władzy centralnej. Przy ustroju, o jakim mówi pani Brayant, muszą sami pedagodzy wypracować w każdej poszczególnej szkole odpowiedni system, przystosowany do jej specjalnych warunków, co, rzecz prosta, jedynie umożliwia istotnie umoralniające oddziaływanie szkolnego wychowania.

W bezpośrednim związku z przyznawaniem komitetowi wychowańców prawa samoistnego rządzenia

się pozostaje również ważna sprawa rozwijania ducha inicjatywy, stanowiącego w mniejszym lub większym stopniu przyrodzoną właściwość dzieci. Z tego też względu pedagodzy niemieccy, francuscy, angielscy, amerykańscy i skandynawscy w przemówieniach swoich na ten temat ogromne przypisywali znaczenie zasadzie samorządności ustroju szkoły średniej, którą najgoręcej popierali, stawiając wprost w zależności od niej urzeczywistnienie wszelkich dążeń do podniesienia etycznego poziomu młodzieży.

Powtarzamy, był to jedyny na kongresie wniosek, przyjęty aklamacyjnie przez wszystkich jego uczestników bez względu na narodowość, obóz i poglądy, jakich byli przedstawicielami. Już sam ten fakt wystarczające rzuca światło na niezwykłą doniosłość sprawy.

R. Centnerszwerowa.

Slöjd.

Slöjd, tak zwany od skandynawskiego wyrazu „slögh“, który znaczy: „zręczny w palcach“, jest w Szwecji ogólną nazwą robót ręcznych, wytwarzających z materjału surowego przedmiot użytkowy. Przedmiot ów winien być zrobiony od początku do końca przez tę samą osobę i bez pomocy maszyn.

Mówiąc o slöjdzie, ogół u nas najczęściej nie zdaje sobie sprawy z tego, że istnieją w nim trzy wyraźne kierunki, zdążające do całkiem różnych celów. Pojmując go jednostronnie, uwzględnia się zwykle jeden tylko kierunek, pomijając zupełnie, lub małe przypisując znaezenie dwum innym, czasem nawet potępiając je jako zboczenia ujemnej natury.

I tak jedni widzą w slöjdzie tylko przemysł domowy i mając na uwadze jedynie korzyść zarobkową, chcieliby go rozwijać i doskonalić zastosowaniem wynalazków, któreby go w krótkim czasie przemieniły w rzemiosło. Wielu jest i takich, którzy go z tego samego punktu widzenia bezwzględnie potępiają dlatego, że praca ręczna nie może współzawodniczyć z maszynową; jest droższa, bo powolniejsza, a zatym według nich slöjd jest przeżytkiem dawno minionej epoki mniej kulturalnej, a popieranie go nierozsądnym wstecznictwem. Inni znowu widzą tylko kierunek ar-

tystyczny i oceniają wartość slöjdu ze względu na znaczenie, jakie mieć może w podniesieniu poziomu estetycznego wykształcenia społeczeństwa.

Trzeci zaś kierunek to—kierunek pedagogiczny, przy którym, nie przedmiot wykonany jest ostatecznym celem, lecz sama praca, będąca czynnikiem wychowawczym wielkiej doniosłości.

Slöjd jest najpierwotniejszą formą rzemiosła, zanim jeszcze podział pracy nastąpił. W Szwecji ta forma wytwarzania, wspólna wszystkim ludom, przetrwała wieki pomimo rozwoju rzemiosł, związków cechowych, wynalazków, maszyn i ulepszonych środków komunikacji, aczkolwiekbądź w ostatnim wieku wytwórczość fabryczna w połączeniu z wielu innemi warunkami bardzo różnorodnej natury ujemnie na rozwój slöjdu wpływać zaczęła.

Hemslöjd to „przemysł domowy“, „drobny przemysł“, lub tak zwany u nas „przemysł ludowy“: tkactwo, wyszywane koszule, słomiane kapelusze, łapcie z łyka, łyżki i inne drobne przedmioty drewniane, kosze i tym podobne wyroby, które i w naszym kraju ludność wiejska w chwilach wolnych od pracy przy roli wytwarza bądź dla siebie, bądź też na sprzedaż.

W Szwecji warunki miejscowe szczególnie sprzyjały rozwojowi slöjdu. Rzadkie zaludnienie kraju zwłaszcza w okolicach mniej żyznych, zwyczaj budowania chat na swoich, lub na długie lata dzierżawionych gruntach, daleko od siebie, nie skupiając się w wioski, odległość od miast, ubóstwo gleby, długa zima, odcinająca od reszty świata pojedyńcze rodziny przez znaczną część roku, zmuszały do wytwarzania wszystkiego, co do gospodarstwa i utrzymania było potrzebne. Każda rodzina musiała sobie wystarczyć. Praca różnorodna była warunkiem istnienia, przyzwyczajano się do niej od lat najmłodszych; wypływając

ż potrzeby, bywała także uprzyjemnieniem życia, jedyną rozrywką długich, szarych dni zimowych, stawała się mową ducha.

Wzorzyste barwne tkaniny, narzędzia i sprzęty rzeźbione lub malowane wyrażały indywidualność twórców. Liczne pokolenia oddawały się takiej pracy, badając, szukając, doskonaląc, wynajdując to, co oddawna znano w innej okolicy. Były to wysiłki umysłowe olbrzymie, nieproporcjonalne do małych wyników widomych, a jednak one to urabiały charakter narodu, rozwijały inteligiencję i zamiłowanie pracy, budziły energję, samodzielność, uznanie indywidualnej wartości jednostek. Na tym właśnie polega pedagogiczna wartość slöjdu.

Gdy w drugiej połowie XIX-go w. zauważono, że przemysł domowy zaczyna upadać, pociągając za sobą zmniejszenie dobrobytu ludności, zajęto się gorliwym badaniem przyczyn tych zjawisk i przekonano się, że młode pokolenie, uczęszczające do szkół, odwykało od pracy ręcznej w latach szkolnych, a następnie nie umiało już sobie dawać z nią rady w późniejszym życiu. Zubożała ludność często nie mogła korzystać z tanich nawet wytworów fabrycznych, bo nie miała dostatecznego zapasu grosza, by nabywać najtańsze przedmioty. Wtedy to zrodził się w sferach inteligiencji ruch, dążący do podniesienia i rozpowszechnienia pracy ręcznej, przez obznajmianie z nią młodego pokolenia w szkole. Przykład dała Finlandja. Program szkoły ludowej dla W. Ks. Finlandzkiego został zatwierdzony 1866 r. Twórca programu, pastor Uno Cygneus wprowadzał różne rodzaje pracy ręcznej dla chłopców i dziewcząt, głównym zaś jego celem było wyrobienie zręczności, przyzwyczajenie do porządnej i dokładnej roboty, oraz częściowe zastosowanie naby-

tych wiadomości z matematyki i fizyki. Cel był więcej utylitarny niż pedagogiczny.

W Szwecji również odrodzenie slöjdu wypłynęło z pobudek ekonomicznej natury. Próbowano zatym wprowadzać do szkoły różne drobne rzemiosła stosownie do tego, co zdawało się być ubogiej ludności najpotrzebniejsze, lub mogło w przyszłości przynosić zarobek dodatkowy. Charakterystyczną bowiem cechą slöjdu jest to właśnie, że nigdy nie był pracą zawodową, lecz zawsze zajęciem pobocznym, któremu poświęcano wolne chwile.

Podniesienie dobrobytu ubogiej ludności, skazanej nieraz na przymusową bezczynność podczas zimowych miesięcy, oto było hasło, w którego imię rząd i prywatne osoby popierały gorliwie pracę ręczną, urządzając kursy specjalne, albo przy szkołach ludowych. Hasłu temu hołdował także w latach młodzieńczych Otto Salomon i w początkach swej działalności w Nääs, jako administrator dużej posiadłości ziemskiej swego wuja Abrahamsona, urządzał kilkomiesięczne kursy stolarstwa, snycerstwa i innych sposobów obrabiania drzewa dla chłopców, którzy ukończyli szkoły ludowe, oraz kursy tkactwa dla dziewcząt. Wyniki były pomyślne, ale Salomona zadowolić nie mogły. Umysł jego dojrzewając głębiej i dalej sięgał. Już mu nie wystarczało przygotowanie do rzemiosła lub pracy domowej kilku pokoleń młodzieży okolicznej, którąby tylko do podniesienia dobrobytu swego dążyła. Subtelnie etyczny, miłował gorąco duszę ludzką i wierzył w możliwość jej etycznego rozwoju. Podniesienie moralnego poziomu społeczeństwa w jak najszerszym pojęciu stało się celem, wobec którego względy ekonomicznej natury zająć musiały stanowisko drugorzędne. Dodatnie oddziaływanie slöjdu na charakter i umysły młodzieży nie mogło ujść uwagi

tak niepospolicie spostrzegawczego umysłu, jakim był obdarzony Salomon. Im bliżej zapoznawał się ze slöjdem, tym wyraźniej widział pedagogiczną jego wartość i w końcu zamiast kursów dla młodzieży za staraniem jego powstało w Nääs seminarjum dla nauczycieli pedagogicznego slöjdu stolarskiego, w celu przeprowadzenia racjonalnego nauczania slöjdu w szkołach ludowych całej Szwecji. Z biegiem czasu pod kierunkiem Salomona opracowano system nauki, tak zwany system Nääs'ki, który zyskał uznanie nietylko w Europie, lecz i w innych częściach świata, co roku bowiem liczny zastęp cudzoziemców z obu półkuli podążał do Nääs, by choć cząstkę wiedzy z dziedziny slöjdu zaczerpnąć, jako podstawę do dalszego samokształcenia.

Z powyższego widzimy, że slöjd w Szwecji przez długie wieki rozwijał się jako przemysł domowy i jako wyraz artystycznych popędów jednostek, dopiero Salomon wykazaniem wartości slöjdu jako czynnika wychowawczego nowe horyzonty mu otworzył. Ponieważ pracę ręczną należałoby stosować w wychowaniu dzieci od lat najmłodszych, przedstawię tu niektóre jej rodzaje lepiej zbadane a przystępne siłom fizycznym i umysłowym dzieci różnego wieku, zaczynając naturalnie od najłatwiejszych i najprostszych; jest to bowiem zrozumiałe, że nie wszystkie roboty ręczne równą wartość pedagogiczną zawierają, niektóre mogłyby szkodliwie oddziaływać na zdrowie, inne byłyby za mało zajmujące lub za trudne, inne znów za kosztowne.

Dla dzieci małych 5 — 7 letnich bardzo dobrym zajęciem są roboty z wiórów, małe koszyczki z raffji na cienkiej trzcince zwanej petykiem, oraz łatwiejsze przeplatanki z raffji na grubym pedyku. Użytkowa wartość robót z wiórów jest niewielka, bo to są przedmioty małe i nietrwałe, ładne póki świeże, pod działaniem kurzu i wilgoci, zawartych w powietrzu, prędzej lub później tracą połysk, zsychają się i pękają; pod względem jednak wychowawczym roboty te mają wartość dużą. Wiórki, zwilżone w wodzie, są lekkie i giętkie prawie jak papier, tylko daleko mocniejsze. Robota plecionek z wąziutkich wiórków jest doskonałą gimnastyką mięśni palcowych, wymaga bowiem samodzielnych ruchów oddzielnych palców, gdy najzwyklejsze ruchy polegają na ujmowaniu przedmiotów dużym palcem i skupioną resztą. Lekkość i giętkość materjału nie wymaga dużego wysiłku, który jest bardzo szkodliwy, widzimy np., że po większym natężeniu mięśni ręka przy pisaniu zdradza drżenie. Roboty z wiórów nadzwyczajnie ćwiczą oko, wszelka niedokładność natychmiast daje się zauważyć, koszyczek jest krzywy, nagana jest nawet zbyteczna, przedmiot sam przemawia swoją koszlawością. Rozmaitość barw, jakiemi się posługiwać można, również ma wielką wartość pedagogiczną. Najważniejszą jednak rzeczą jest to, że dziecko widzi wyniki swej pracy, widzi jej celowość, stwarza coś; to je zachęca do pracy, uczy widzieć w niej źródło przyjemności i zadowolenia. Są to korzyści moralne wielkiej doniosłości.

Koszyczki z raffji i pedyku oraz przeplatanki na grubszym petyku wyrabiają uwagę i oko, zwłaszcza przerabianie wzorów stopniowanej trudności raffją kolorową; ponieważ jednak wykończenie przedmiotu trwa dłużej, przyzwyczajają one do wytrwałości w pracy. Przedmioty te są mocne i posiadają większą użytkową

wartość od wiórkowych, dają zatym dłużej trwające zadowolenie. Dla dzieci starszych, od lat 7—10 a nawet i znacznie starszych, roboty z raffji i pedyku dadzą się stosować z wielką korzyścią, gdyż przedstawiają dużą rozmaitość i stopniowe trudności. Te same przeplatanki oraz roboty z raffji na tekturze i inne, w połączeniu ze sznurkami i plecionką z raffji mogą się zjawić w różnym zastosowaniu, jako najrozmaitsze kosze i pudełka, począwszy od małych, najłatwiejszych, aż do dużych na papiery, lub ściennych na drobiazgi, jako siedzenia do krzeseł, blaty do stoliczków, teczki ramki etc... Sprzedaże gwiazdkowe wyrobów z sal zajęć Warszawskiego Towarzystwa Dobroczynności dają wymowne świadectwo pomysłowości pań nauczycielek w tym kierunku.

Należy tylko umiejętnie wyzyskać dobór barw, bogactwo wzorów i kształtów, a nie ulega wątpliwości, że ten rodzaj robót może ogromnie dzieci zająć, rozwinąć spostrzegawczość, wytrwałość w pracy, kształcić poczucie estetyczne i rozbudzać popędy twórcze.

Kręcenie sznurka z raffji i robota plecionek z raffji są w dalszym ciągu ćwiczeniem mięśni palcowych, a także wyrabiają czucie w palcach, gdyż trzeba wyczuwać i porównywać grubość zebranych włókien raffji, z których się splata plecionkę, lub skręca sznurek. Nie można jednak zajmować dzieci tą robotą za długo, bo nietylko, że się nią znudzą i będą pracowały bezmyślnie, ale od skręcania i wygładzania raffji przez czas dłuższy, skóra na palcach twardnieje i staje się mniej wrażliwą. Trzeba więc postępować ostrożnie, by zamiast korzyści nie przynieść szkody. Ten pożyteczny dział slöjdu, dający tak rozległe pole do twórczej pracy nauczycielom, w zastosowaniu praktycznym przedstawia duże niebezpieczeństwo. Nieujęty w żaden system łatwo przejść może w tak zwa-

ny *„drobny przemysł"*; granica jest nieuchwytna i nieraz bezwiednie prawie wykonanie ładnego przedmiotu staje się głównym celem, do którego się dąży, korzyści zaś wychowawcze ustępują na plan dalszy.

Najważniejszym z działów slöjdu, jest *slöjd drzewny*, który sam zawiera kilka działów stosownie do materjału i narzędzi używanych. Na wstępie zastrzec muszę, iż rozpowszechnione roboty laubzegowe nie powinnyby się do slöjdu pedagogicznego zaliczać, gdyż przedstawiają bardzo mało zalet wychowawczych i nie odpowiadają wymaganiom hygjeny, nie mówiąc już o tym, że są zwykle nieestetyczne i na rozwój poczucia piękna mogą ujemnie oddziaływać. Użycie piłki cienkiej o bardzo drobnych ząbkach nieodchylonych powoduje unoszenie się drobniutkich trocin nad robotą, pyłek ten drzewny szkodliwie działa na płuca i oczy, przytym stale stosowana postawa siedząca jest niesymetryczna, gdyż prawe ramię przy pracy piłką musi być zniżone, lewe zaś, przytrzymujące deseczkę, znacznie podniesione, co z konieczności powoduje pochylenie kręgosłupa ku prawej stronie; pracuje się tylko jedną ręką ruchem jednostajnym. Są to ujemne strony bardzo poważne i dlatego roboty laubzegowe należy stanowczo wykreślić z liczby zajęć pedagogicznych dla dzieci.

Najprzystępniejszym działem slöjdu drzewnego dla dzieci od lat 7-miu, a nawet i młodszych, są roboty piłkowe, mające na pozór wiele podobieństwa do laubzegowych. Podobieństwo to na tym polega, że obsady piłek są takie same, taki sam ruch ręki przy piłowaniu, używa się też takiego samego materjału, t. j. już obrobionych deseczek 5 mm. grubości. Na tym się jednak kończy całe podobieństwo, a różnice

są znaczne. Piłka jest dużo szersza i grubsza od laubzegowej, ząbki jej są większe i nieco odchylone naprzemian w obie strony, co sprawia, że trociny są grubsze, a szpara, jaką czyni piłka w drzewie, jest szersza od piłki, więc trociny przeważnie opadają na dół pod robotę i nie tworzą takiego dużego obłoczku pyłu nad robotą blizko oczów i ust dziecka, jak przy robotach laubzegowych. Pracować można i należy w postawie stojącej, bo czynność piłowania nie trwa długo, już przez to samo usta i oczy są więcej oddalone od roboty. Przedmiot wypiłowany oczyszcza się następnie pilnikiem, wtedy to postawa jest zupełnie symetryczna i swobodna, należy tylko zwracać uwagę, by dziecko stało prosto i trzymało pilnik prawidłowo poziomo. Roboty piłkowe wyrabiają siłę i uczą ją miarkować, zwykle bowiem dzieci z początku szarpią piłkę, pracują ruchami gwałtownemi, bezładnemi, ze zbytecznym wysiłkiem, dopiero z czasem ruchy stają się rytmiczne i spokojniejsze, narzędzia bowiem są lekkie, a materjał cienki, skurcze mięśni powinny być umiarkowane i z początku powolnie po sobie następujące, szybkość przychodzi po dłuższym ćwiczeniu i wcale nie jest nużącą tymbardziej, że w każdej chwili czynność można przerwać i odpocząć. Pod względem zaś pedagogicznym roboty piłkowe przedstawiają szerokie pole dla umiejętnego wychowawcy. Już na samym wstępie nauki zjawia się sposobność zapoznania dziecka z narzędziami, ich budową i czynnością, polegającą na różnych własnościach metalu i drzewa. Każdy przedmiot wykonywany może służyć do pogadanki, czy to będzie grzyb, dzbanuszek, czapeczka lub siekierka, a cóż dopiero, gdy dzieci zaczną robić zwierzęta. Umiejętny i wykształcony wychowawca może każdą lekcję ożywić, pobudzić umysły dziecięce do myślenia, wzbogacać zasób ich wiedzy wiadomościami, czerpanemi ze wszystkich nauk, podając

je w formie najprostszej, najprzystępniejszej, jakby dopełnienie głównego przedmiotu, jakim jest w danej chwili zabawka, wykonywana z drzewa. W dalszym ciągu nauki zjawiają się modele, oparte na rysunku technicznym; dzieci zapoznają się z głównemi kształtami gieometrycznemi; rysują same na drzewie według wymiarów, podanych na rysunku, posługując się linijką z podziałką metryczną, kątownicą i cyrklem. Drogą doświadczenia nabierają poszanowania dla dokładnej i sumiennej roboty. Nieuważnie wyrysowany przedmiot, niedbale zrobione części składowe nie dadzą się dopasować, wszystkie błędy na jaw wychodzą i nieraz tyle sprawią kłopotu lekkomyślnemu uczniowi, że sam dojdzie do przekonania, iż wygodniej pracować starannie i uważnie.

Roboty piłkowe ujęte są w pewien system. Z początku, gdy chodzi głównie o umiejętność używania narzędzi: piłki, hebelka, pilników, świdrów, młotka i t. p. można posługiwać się szablonami gotowemi, które dzieci, przyłożywszy do drzewa, obrysowują, dla zapoznania ich jednak z miarą i kątownicą czyli tak zwana ekierką (co nie jest wcale rzeczą łatwą, a bez której nie mogłoby być mowy o samodzielnym rysunku modelików opartych na rysunku technicznym) należy zawsze przed obrysowaniem szablonu wyrysować według podanych wymiarów czworobok na deseczce, a następnie dopiero położyć w tym czworoboku szablon i obrysować. Dzieci tego nie lubią, a i osoby starsze często uważają to za niepotrzebną stratę czasu, ale kilkoletnie doświadczenie mię przekonało, że to jest niezbędne przygotowanie do późniejszego rysowania wzorów i ogromnie ułatwia dalszy ciąg nauki. Gdy już dziecko dobrze włada narzędziami, można przystąpić do drugiej części nauki, t. j. do przedmiotów, rysowanych bez pomocy szablonów, z początku

pojedyńczych, płaskich, a następnie składających się z kilku części połączonych z sobą za pomocą gwoździków lub kleju. Taki systematyczny kurs robót piłkowych, odpowiedni dla dzieci lat 6—12, może być podstawą przemysłu mało u nas rozwiniętego, a jednak mającego wielką rację bytu. Zabawkarstwo i drobna galanterja drzewna to wdzięczne pole pracy twórczej dla pedagogów i artystów.

Najważniejszym z działów slöjdu drzewnego jest bezwątpienia *slöjd stolarski*, bo najwszechstronniej ćwiczy i rozwija władze fizyczne i umysłowe, oraz wyrabia zalety moralne. Zasadza się on na obznajmieniu z większą częścią narzędzi i czynności w stolarstwie używanych. A więc uczy władać piłami, nożem, heblami, dłutem, pilnikiem, świdrami, młotkiem, oraz przyrządami pomocniczemi jak miara, kątownik czyli winkiel, cyrkiel, warsztat i t. p. zapoznaje z różnemi sposobami łączenia drzewa z uwzględnieniem praw fizyki i mechaniki. Rysunek jest nieodłączną częścią slöjdu, możnaby powiedzieć, że jest jego podstawą, bo zanim się przystępuje do wykonania modelu, trzeba go wpierw wyrysować przynajmniej z dwuch stron, aby mieć dokładne wyobrażenie przedmiotu we wszystkich trzech wymiarach: długości, szerokości i grubości. Jeżeli model jest złożony, trzeba wyrysować w ten sposób wszystkie części składowe oddzielnie i przedmiot w całości. Przy rysunku trzeba zapisać wszystkie wymiary główne i szczegółowe; taki rysunek służy za drogowskaz przy robocie. Gdyby się dawało uczniom na wzór model wykończony, mogliby go kopjować bezmyślnie, nie troszcząc się o nic tylko o wier-

ne naśladownictwo. Robota z rysunku własnego zmusza do skupienia uwagi i zastanowienia.

Różne są metody prowadzenia nauki slöjdu stolarskiego i połączonego z nim rysunku, wszystkie jednak mają główne zasady wspólne mianowicie:

1) Uczniowie winni pracować samodzielnie bez czynnej pomocy nauczyciela, tylko według jego wskazówek.

2) Nie przedmiot wykonany, lecz to, czego się uczeń przy pracy nauczy, jest głównym celem nauki slöjdu.

3) Rysunek winien poprzedzać wykonanie przedmiotu.

4) Należy zaczynać od rzeczy najłatwiejszych, przechodząc stopniowo do coraz trudniejszych, od rzeczy prostych do złożonych.

Różne systemy powstały właśnie z powodu odmiennego pojmowania zgodnie uznanej zasady: *zaczynać od rzeczy najłatwiejszych, przechodząc stopniowo do coraz trudniejszych, od rzeczy prostych do złożonych,* nie wszyscy bowiem jednakowo zapatrują się na to, co jest *najłatwiejsze* a co *trudniejsze,* co jest *więcej* lub *mniej złożone.* Tej różnicy poglądów zawdzięczamy dwa najlogiczniej obmyślone, najgruntowniej opracowane i najpowszechniej znane systemy slöjdu stolarskiego: Nääs'ski czyli szwedzki i duński. Oba te systemy zawzięcie się zwalczały w sposób dla ludzkości najkorzystniejszy, bo pod wpływem wzajemnych zarzutów doskonaliły się i oczyszczały z błędów, od jakich żadne dzieło ludzkie wolne nie jest.

W systemie Nääs'kim przyjęto za zasadę posługiwanie się zwykłemi narzędziami stolarskiemi, jakich używają rzemieślnicy, a to dlatego, żeby nie wyodrębniać slöjdu, przeciwnie, wykazać jego łączność z życiem. Nie spotykamy tam też żadnych ćwiczeń przy-

gotowawczych, mających na celu jedynie zaznajomienie się z użyciem narzędzi, bo według Salomona w życiu istnieją czyny i uczucia, lecz niema do nich ćwiczeń przygotowawczych, praca zatym powinna dążyć do wytworzenia przedmiotu użytkowego, jasno określonego; przystępuje się więc odrazu do wykonywania modelu, którego wytworzenie, przedstawia te właśnie ćwiczenia, z jakiemi wypada się zapoznać. Opracowano więc szereg modelów, począwszy od najłatwiejszego, najprostszego, przedstawiającego ćwiczenia najelementarniejsze, przechodząc stopniowo do coraz trudniejszych; każdy następujący z kolei model w tym szeregu oprócz ćwiczeń już poznanych przedstawia ćwiczenie nowe, z którym dopiero trzeba się zapoznać; jest to albo nowe narzędzie, albo trudniejszy sposób użycia go, albo większy rozmiar przedmiotu, albo gatunek materjału. Postępowanie takie wynikało z zasady, że należy trudności wprowadzać stopniowo; opierając się na zdobytej umiejętności, sięgać po dalszą.

Każdy model powinien być zupełnie wykończony i do możliwej doskonałości doprowadzony tak, by sprawiał wrażenie estetyczne, Salomon bowiem był zaciętym wrogiem wszelkiej połowiczności w czynach, myślach i uczuciach; najprostszy model był dla niego wyrazem duchowego piękna twórcy i wykonawcy. Przy robocie modelów dozwolone jest posługiwanie się wszelkiemi narzędziami, których czynność była już na poprzednich modelach stosowana. W systemie Nääs'skim rozmaitość narzędzi zjawia się bardzo wcześnie, gdyż liczba przedmiotów, dających się wytworzyć całkowicie jednym tylko narzędziem jest bardzo ograniczona, należą tu chyba tylko kołeczki, strugane nożem. Uwidocznia się w tym pogląd Salomona na świat i życie. Każde zjawisko przyrody, każdy czyn ludzki, każde uczu-

cie są wynikiem sił i przyczyn złożonych, więc to prawo ogólne zastosował do pracy nad modelem. Model—przedmiot był wynikiem złożonych czynności różnych narzędzi.

Każdy winien pracować samodzielnie, nauczyciel zaś daje każdemu oddzielne wskazówki w miarę potrzeby, a to dlatego, że nie wszyscy w jednakowy sposób działają i myślą; jedni sami sobie zdają sprawę z tego, co czynić należy, inni zaś mają przeróżne wątpliwości, jedni pracują szybko, inni powoli; taki rodzaj wykładu, uwzględniający indywidualne usposobienie, korzystnie oddziaływa na rozwój samodzielności.

Wymaganą jest ogromna dokładność i sumienność w pracy, wypływało to z nadzwyczajnej prawości charakteru Salomona. Nauki rysunku udzielano w ten sposób, że dawano model i trzeba go było najdokładniej wyrysować z dwuch stron, a także w przecięciu. Wypadało zatym model obejrzeć starannie, zwrócić uwagę na każdy szczegół jego budowy tak, by rysunek mógł służyć za wzór do pracy; wymiary zapisywano następnie z wzorów litografowanych. Tak było dawniej, gdy byłam na kursach w Nääs; w 1907 roku jednak, gdy tam byłam na kilka godzin tylko, zauważyłam zmianę. Modelu nie dawano, widziałam w klasie rysunkowej, że zwiększano lub zmniejszano modele na podstawie wzorów litografowanych. Salomon był chory [1]), a objaśnienia, dawane mi przez jedną z uczennic, były tak pobieżne, że nie mogłam wyrobić sobie jasnego pojęcia o teraźniejszym sposobie udzielania nauki rysunku przy slöjdzie w Nääs. To są w głównym zarysie zasady systemu Nääs'skiego, zawierającego wszystkie charakterystyczne cechy slöjdu szwedzkiego: narzędzia zwykłe stolarskie, naukę

---

[1]) Zmarł w końcu roku 1907. (*Przyp. Red.*).

na modelach, ułożonych w serje, staranne wykończanie modelów i nauczanie indywidualne, czyli udzielanie wskazówek każdemu oddzielnie.

Slöjd w Danji nie wyłonił się z przemysłu domowego drogą naturalnej ewolucji, lecz przyszedł tam ze Szwecji i wkroczył do szkoły odrazu jako czynnik wychowawczy. W początkach przyjęto gotowy już system Nääs'ski, ale wkrótce zjawił się w Danji człowiek nadzwyczaj zdolny, samodzielny i pracowity, który, uznając wartość slöjdu jako czynnika wychowawczego, ostro potępiał system Nääs'ski i opierając się na tych samych zasadach głównych co Salomon, zbudował system całkiem odmienny. Nazwał go *duńskim* dla wyraźnego zaznaczenia zupełnej jego niezależności od wszelkich systemów szwedzkich. Ów duńczyk, Axel Mikkelsen, z drobiazgową ścisłością zbadał ruchy przy pracy, każde narzędzie najgruntowniej wypróbował, każdy skurcz mięśni wystudjował, na każdy szczegół zwrócił uwagę. Przedewszystkim odrzucił zwykłe narzędzia stolarskie, a obmyślił znacznie mniejsze i lżejsze tak zbudowane, żeby dawały jak największą swobodę ruchów i nie męczyły ręki. Ze wszystkich ruchów przy pracy wybrał najkorzystniejsze dla organizmu, jasno je określił, odrzucając te wszystkie, których działanie mogło według niego szkodliwie wpływać na harmonijny rozwój ciała. Obmyślił poprawne postawy przy pracy, takie, by ciało pomimo ruchów wykonywanych możliwie najmniej oddalało się od postawy symetrycznej. Wprowadził jednakowe ćwiczenia prawej i lewej ręki, aby zaś te dawały się wykonać, obmyślił odpowiednie warsztaty. Wobec ściśle określonej i stale wymaganej poprawnej postawy przy pracy, warsztaty te mógł do siebie zbliżyć i w jedną

całość połączyć, aby jak najmniej miejsca zajmowały. Wprowadził ruchy rytmiczne i jednoczesne dla całej klasy. Na dany znak wszyscy stają w przepisanej postawie i piłują lub heblują w takt.

Odrzucił obowiązujące w Szwecji serje modelów, a wprowadził natomiast ćwiczenia przygotowawcze dla wyjaśnienia sposobu użycia każdego narzędzia; modele robią się następnie dla wprawy, jako zastosowanie ćwiczenia. Zaznaczyć jednak muszę, iż dzieci tych ćwiczeń przygotowawczych nie robią, lecz odrazu przystępują do pracy nad odpowiedniemi modelami.

Nauka postępuje stopniowo, każde narzędzie jest stopniem, na którym trzeba się zapoznać ze wszystkiemi czynnościami od najłatwiejszych do najtrudniejszych. Nauczanie indywidualne zastąpił wykładem klasowym. Nauczyciel objaśnia i rysuje kredą na tablicy przedmiot, który ma być wykonany, uczniowie szkicują w kajetach, zapisując odpowiednie wymiary, następnie nauczyciel pokazuje i objaśnia narzędzie oraz sposób użycia, udziela wskazówek ogólnych, w końcu zaś uczniowie przystępują jednocześnie do pracy. Podczas pracy nauczyciel zwraca uwagę, czy uczniowie pracują prawidłowo i zachowują postawę poprawną. Szkic, robiony w klasie, służy za wzór przy pracy, trzeba go następnie przerysować na czysto w kajecie kratkowanym.

Na każde ćwiczenie jest wielka ilość modelów, niektóre są wskazywane przez nauczyciela, czasem jednak wybór jest dozwolony. Pracować należy szybko, na powtórne wykonanie modelu w razie omyłki lub wypadkowego zepsucia roboty przez niedostateczną umiejętność niema czasu, otrzymuje się zły stopień, lecz trzeba iść dalej, bo wykłady stosują się do ogółu uczniów, nie uwzględniając mniej zdolnych.

Jak widzimy, oba systemy są wynikiem sumiennych badań i pracy naukowej, oba jednak mają swe strony słabe. Słabą stroną systemu Nääs'skiego i w ogóle szwedzkich jest za wczesne wprowadzanie różnych narzędzi do pracy, niema czasu na gruntowne zapoznanie się z czynnością każdego pojedyńczego narzędzia i nabrania wprawy; niedokładności roboty usuwa się narzędziem innym lub pilnikiem, a w końcu papierem szklanym. Słabą zaś stroną slöjdu duńskiego są modele początkowe, wykonywane tylko piłą; chropowate powierzchnie i nieuniknione przy braku wprawy nierównoścl piłowania dawać muszą przedmioty o niedokładnych wymiarach, wskutek tego najczęściej koszlawe, co nie może dodatnio wpływać na rozwijanie poczucia estetycznego, a nawet może przyzwyczajać do lekceważenia wymiarów i niedokładnej roboty. Przytym wykład klasowy nie uwzględnia indywidualnych zdolności uczniów. Można naukę prowadzić według jednego lub drugiego systemu z wielką dla uczniów korzyścią, wady obu systemów są mało znaczące wobec zalet, jakie zawierają, można także wybrać z obu systemów to, co w nich jest najlepszego i w ten sposób utworzyć system nowy, ale można to uczynić dopiero wtedy, gdy się oba zna gruntownie, gdy się rozumie myśl obu wielkich wychowawców, inaczej bowiem łączenie obu systemów byłoby zlepkiem sprzeczności.

Salomon widział szczęście ludzkości i cel wychowania w moralnej wartości jednostek, składających społeczeństwa, cały jego system zdążał do wyrobienia ludzi prawych, inteligientnych, sumiennych, pracowitych i zdających sobie sprawę ze swych czynów i uczuć. Każdy wykład jego, nieraz pełen humoru, pobudzał do myślenia i poddawania krytycznej ocenie postępków własnych.

Mikkelsen mniej uwzględnia stronę moralną, kładąc główny nacisk na rozwój fizyczny i umysłowy, oraz wymagania życia realnego. System jego dąży do przygotowania do życia i czynu inteligientnych, zdrowych pokoleń, umiejących dobrze i samodzielnie pracować. Nadmienić przytym wypada, że cel ten pragnie osiągnąć w sposób jak najtańszy. Połączone warsztaty i wykład klasowy czynią naukę przystępną daleko większej liczbie uczniów, w lokalu mniejszym i przez jednego tylko nauczyciela. Poprawne ruchy dają w ostatecznym wyniku lepszą pracę z fachowego punktu widzenia.

Ogół nasz dotychczas nie zdaje sobie sprawy, jak ważnym czynnikiem wychowawczym jest slöjd. Często słyszy się zdanie, że slöjd stolarski jest pracą fizyczną, podczas której umysł może wypoczywać. Zdaje mi się, że pobieżny przegląd Nääs'skiego i duńskiego systemu wystarcza, by wykazać, jak dalece błędnym jest to mniemanie. Slöjd jest w równym stopniu pracą umysłową jak fizyczną, tylko dlatego mniej nużącą, że cały organizm bierze w niej udział. Ogromny też ma wpływ na wyrobienie charakteru.

Prawidłowa postawa i rytmiczne ruchy powodują prawidłowy obieg krwi, systematyczne stopniowanie siły ćwiczy mięśnie i czyni je posłusznemi narzędziami woli, a widome wyniki pracy są probierzem zgodności woli z wysiłkiem. To nawyknienie panowania nad siłą mięśni ma doniosłe znaczenie moralne, bo prowadzi bezpośrednio do ogólnego panowania nad sobą. Wytwarzanie z surowego materjału przedmiotów użytkowych, to *tworzenie*, wzbudza wiarę w siebie, energję, zachęca do czynu, lecz konkretne wyniki pracy dają się oceniać bezstronnie i to chroni od zbytecznego zaufania i przeceniania swej umiejętności, uczy sądzić siebie. Wykonanie przedmiotu składa się

z szeregu czynności logicznie po sobie następujących, przyzwyczaja to więc do logicznego myślenia. Trzeba zawsze wiedzieć, co się robi i rozumieć, dlaczego się robi tak a nie inaczej, nieuwaga, czynność bezmyślna prędzej czy później się wykazują i zmuszają do rozwagi i zastanowienia. Nieraz błąd, popełniony na początku, zmusza do rozpoczęcia pracy na nowo w chwili, gdy była na ukończeniu, nikomu zaś winy przypisać nie można tylko sobie. Fakty tego rodzaju dają poznać nieubłaganą zależność skutków od przyczyn, rozwijają poczucie odpowiedzialności za swe czyny.

Przedstawiłam tu kilka działów robót ręcznych, stosowanych w celach wychowawczych, nie należy jednak z tego wnosić, że innych już niema, lub że są godne potępienia, owszem jest jeszcze wiele innych, a nawet ujętych w systemy, jak slöjd tekturowy, metalowy, gliniany, tak zwany *kobiecy* „kvinnlig slöjd“ obejmujący szycie, krój, roboty na drutach, cerowanie, haft i t. p., a także całkiem niezależny dział tkactwa. Rozpatrywanie tych działów zamieniłoby niniejszy artykuł w obszerną wszechstronną monografję robót ręcznych, przechodzącą moje siły, sądzę więc, że to, co już było powiedziane, wystarczy do ogólnej charakterystyki slöjdu.

A teraz chciałabym dla uniknienia nieporozumień i niejasności określić w kilku słowach, co pod nazwą *slöjd* rozumiem, często bowiem spotykały mię zarzuty, że posługuję się obcym, cudzoziemskim wyrazem dla nazywania znanych u nas robót ręcznych, mających swojskie nazwy. Nie czyniłam tego bezmyślnie.

Zaznaczyłam już na wstępie, że w slöjdzie istnieją trzy wyraźne kierunki. *Kemslöjd* odpowiada temu,

co nazywamy *przemysłem domowym*, *ludowym* lub *drobnym*; przedmiot, dający wartość użytkową lub pieniężną, jest zawsze głównym celem pracy. Tego kierunku nie mamy potrzeby slöjdem mianować, określają go wyraźnie bardzo trafne swojskie nazwy. *Kunstslöjd* odpowiada temu, co nazywamy *sztuką stosowaną*, a zatym i dla tego kierunku polską nazwę posiadamy. Dla pracy ręcznej stosowanej w celach wychowawczych, język nasz trafnej nazwy dotąd nie posiada, używana bowiem w Galicji nazwa: *nauka zręczności*, daje słabe i jednostronne pojęcie o doniosłości pracy ręcznej w wychowaniu, wprost obniża jej znaczenie. Ponieważ w krajach skandynawskich najgłębiej i najwszechstronniej pojmują wartość pracy ręcznej i tam najpierw ujęto ją w racjonalne systemy, oparte na podstawach naukowych, uważałam zatym i w dalszym ciągu uważam za właściwe posługiwanie się skandynawską nazwą *slöjd* zawsze, gdy tylko nie przedmiot użytkowy, lecz dobroczynne oddziaływanie pracy ręcznej, czy to wychowawcze, czy lecznicze, jako cel główny mieć będę na względzie.

Jedną z głównych przyczyn, dla których slöjd u nas rozpowszechnia się tak powoli i błędnie bywa pojmowany, jest brak uzdolnionych nauczycieli i nauczycielek. Bardzo niewielka liczba osób chce się zapoznać ze slöjdem gruntownie i wniknąć w jego znaczenie wychowawcze. Przeważna większość pragnęłaby *„wyuczyć się całego slöjdu“* w przeciągu jednego lub dwuch miesięcy, pracując po dwie godziny dziennie najwyżej, a zwykle tylko trzy razy tygodniowo, starannie omijając ćwiczenia trudniejsze lub mniej zajmujące „bo przecie ja tego sama robić nie będę, że-

bym tylko wiedziała, jak innym pokazać.“ Miewałam też uczennice, które po kilkunastu a nawet po kilku lekcjach uważały się za dostatecznie przygotowane do udzielania lekcji innym. Kilka koszyczków z wiórów, jakaś przeplatanka, podstawka z plecionki, parę zabawek robotą piłkową, słowem wszystkiego po trochu, byle prędko, „aby wiedzieć, jak się to robi, aby mieć czym dzieci zająć, żeby nie hałasowały“, niczego więcej nie szukały, a niektóre czuły się pokrzywdzone, gdy w powyżej przytoczonych wypadkach nie wydawałam świadectw, że się u mnie uczono. Nic dziwnego, że liczny zastęp nauczycielek tak przygotowanych pod względem fachowym i ogólnie pedagogicznym, mógł rozpowszechniać błędne pojmowanie slöjdu. Rodzice często go uważają za przyjemną rozrywkę, pożyteczne przepędzenie czasu, albo też okazują niezadowolenie, że roboty dziecinne nie są odrazu zupełnie dobre, albo że przedmioty wykonywane za małą wartość użytkową przedstawiają. Jedna z matek na moją uwagę, że slöjd jest nauką systematyczną, odpowiedziała mi, że gdyby jej o naukę chodziło, to przecie udałaby się do stolarza. To wszystko jest naturalnym następstwem krzewienia slöjdu przez osoby bardzo powierzchownie z nim obznajmione i nie mające ogólnego przygotowania pedagogicznego. Bo tylko od nauczyciela zależy, od jego pedagogicznego wykształcenia, czy robota ręczna, nawet w najracjonalniejszy system ujęta, będzie lub nie będzie slöjdem.

Do nauki przedmiotów, jak gieografja, historja, nauki przyrodnicze mamy obfity zasób podręczników i książek, dzięki którym możemy wiedzę swą w tych kierunkach ciągle dopełniać i pogłębiać, do nauki zaś slöjdu pomocy tej nie mamy, bo literatura nasza nic prawie z tego zakresu nie posiada. Nauczyciel slöjdu własną pracą kształcić się musi. A więc nieustanna praca nad

własnym rozwojem umysłowym, samodzielna dalsza praca nad slöjdem na podstawie już nabytej gruntownej znajomości przedmiotu, sumienna kontrola własnej pedagogicznej pracy w tym kierunku, zaznajamianie się z wynikami najnowszych badań w sprawie wychowania w ogóle, jest dla nauczyciela slöjdu jedyną drogą do zawodowego wykształcenia. Im wyżej pod względem umysłowym i moralnym stać będą jednostki, poświęcające się zawodowi nauczania slöjdu, tym głębsze i wszechstronniejsze korzyści wychowawcze slöjd przyniesie naszemu społeczeństwu.

Marja Dunin-Sulgustowska.

Sprawy szkolne.

Karygodne warcholstwo.

„Milczeliśmy dotąd, choć mówili już inni. Nie chcieliśmy, by nas zrozumiano fałszywie, by użyto słów naszych za argument przeciw szkole polskiej. Gdy jednak rok szkolny rozpoczęty i dziatwa umieszczona, nie mamy prawa milczeć dłużej. Musimy wystąpić w obronie sumienia młodzieży.

Jak wygląda nasza szkoła średnia... pod względem ducha, kierunku, owoców moralnych...

Nie odpowiedziała ona nadziejom ogółu w tym, co ludzi dotyka najmocniej. Okazało się też w całej pełni, jak błędna była droga, na której dobijało się jej społeczeństwo... szkoła nasza traci w tej chwili grunt pod nogami.

A wobec tego, czy nie pora byłaby nam katolikom wystąpić teraz właśnie ze słowem roztropnym, pełnym miłości i mocy i rzec szkole naszej w tej dla niej tak groźnej przełomowej chwili:

„Nie spełniłaś swego posłannictwa, bo z fałszywego wyrosłaś gruntu. Nie nauczyłaś i nie okiełznałaś młodzieży, boś była służebnicą chwili, zamiast być służebnicą kraju, bo oglądałaś się na to, co o tobie powie dziecię lub zaślepiona w nim matka, bo przewodnikami młodzieży była młodzież, mało od niej

starsza, mało doświadczeńsza, nie uzbrojona dostatecznie do swego zadania, bo przemagały w tobie niesprawdzone hasła, namiętności, obłędy nad zasadą, nad ideałem.

„Ale taką, jaką byłaś, nie byłaś tak złą, jaką być mogłaś... Zaniedbałaś wiele, ale i zdziałałaś niemało. Obok kąkolu zasiałaś i ziarno, i ziarna zasiałaś więcej. Więc nie przychodzimy wymyślać ci (!?) ani cię potępić, ale wspomóc cię, podnieść, uzdrowić. Niesiemy ci ostoję, o którą, gdy się oprzesz, przetrwasz burzę, dasz światło i zdrowie, zwyciężysz. Ostoją tą miłość...“

...Umyślnie przytoczyliśmy cały początek i całe niemal zakończenie artykułu ks. Jana Gnatowskiego, kierownika literackiego tygodnika „Wiara“, aby nas nie posądzono o przekręcanie myśli i chęci autora.

Artykuł ten, będący typowym paszkwilem, wynikającym z zacietrzewienia partyjnego, ukazał się mniej więcej w chwili kampanji, prowadzonej przez władze przeciw szkole polskiej. Zakończenie jego, owe przytoczone przez nas *grawamina* ciężkie czytano w chwili ogólnego rozgoryczenia, wywołanego czasowym zamknięciem szkół męskich w Warszawie. Dzięki też tej okoliczności, nie utonął artykuł ten w zapomnieniu, jak tyle innych paszkwilów przeciw szkole lub większość wymierzanych w nią z pośród społeczeństwa samego ciosów i strzał, jadem złości czy głupoty zatrutych. Ozwało się kilka słabych zresztą protestów w prasie codziennej. Czas jednak, a następnie otwarcie zamkniętych szkół polskich, uspokoiły namiętności. Co zaś najważniejsze, że nie zaprotestował przeciw temu artykułowi nasz świat nauczycielski, napastowany przez ks. Gnatowskiego w spo-

sób wprost nieprzyzwoity i przedewszystkim powołany do obrony odnowionej szkoły polskiej.

Dziś po upływie kilku miesięcy od chwili owego wiekopomnego dokumentu, pięknie zatytułowanego: „O dusze młodego pokolenia", gdy nikt nie posądzi o unoszenie się namiętnością polemiczną, chcielibyśmy nieco czasu i uwagi poświęcić poruszonej w nim kwestji i zarazem zwrócić uwagę na całą akcję przeciw szkole polskiej, akcję, której artykuł ks. Gn. jest tylko jednym ogniwem.

Na pierwszy rzut oka artykuł „O dusze młodego pokolenia" jest jednym z tysiąca pisanych i czytanych codziennie. Dzięki długoletniej akademickości wszelkich kwestji społecznych, politycznych, oświatowych i t. d., której charakter z konieczności mieć one musiały, weszło w zwyczaj rozprawianie i wygłaszanie zdań „bez zastrzeżeń." Z lekkim sumieniem rzucano kamieniem potępienia, wygłaszano najbardziej krańcowe poglądy, podnoszono coś pod niebiosa rano, aby toż samo zmieszać z błotem wieczorem. Każdy pisał, co chciał, dla tej prostej przyczyny, że za to, co pisze, nie brał żadnej na siebie odpowiedzialności. Nie liczono się ze skutkami, jakie rzucone słowo wywrzeć może, bo żadnych skutków nie wywierało w 999 na 1000 wypadków. Zwyczaj takiego pisania i polemizowania przechował się dotąd i niestety kwitnie w najlepsze, choć znaczna część kwestji straciła swój akademicki charakter i wiele rzeczy, dawniej abstrakcyjnych, stało się zupełnie konkretnemi.

Bliższe jednak rozpatrzenie się w artykule ks. G. pozwala nadać mu charakter inny, niż lekkomyślnie pisanego paszkwilu stronniczego. Widocznym się staje, że jest to obmyślany cios, skierowany w chwili odpowiedniej i w miejsca słabe, przynajmniej w pojęciu bijącego. A myślą przewodnią artykułu—taż sama

idea będzie, która cechuje wszystkie wystąpienia pewnej części naszego kleru przeciw pracy oświatowej, kontroli księżej nie poddanej. Idea ta prowadziła księży, podkopujących byt nawet zachowawczej Macierzy szkolnej, powodowała biskupem Zdzitowieckim, co doszedł do używania ambony na warcholenie przeciw tej instytucji i reklamowanie świstków klerykalnych; idea ta skłoniła nawet odłam wojującego kleru do szukania opieki aż u ministra Szwarca w walce przeciw liberalizmowi w szkole. Początek i zaród duchowy tej działalności w dalekiej kryje się przeszłości hen— w tych bodaj jeszcze czasach, gdy padło credo pamiętne: „Niech lepiej Rzeczypospolitej wcale nie będzie, niźliby miała nie być katolicką.”

Mamy więc do czynienia z niebezpieczeństwem poważnym, z działalnością stronniczą, nie liczącą się zupełnie z potrzebami narodu, choć w jego imieniu praktykowaną. Przeciw tej działalności organy prasy naszej obawiają się wystąpić energicznie, boją się demaskować szkodliwą działalność wobec potęgi ciemnoty, najlepszego oparcia dla tego rodzaju, to kreciej, to na przemiany znów—burzycielskiej roboty.

Rozpatrzmy też artykuł ks. G. szczegółowo.

W kraju o 7/8 ludności katolickiej, skarży się autor, niema szkoły katolickiej wyznaniowej, choć istnieje gimnazjum dysydenckie z pastorem na czele. Motywują to tym, że w kraju, gdzie ogół jest katolicki, z natury rzeczy i szkoła musi być katolicka.

Czy jest taką?—pyta ks. G. i daje przeczącą odpowiedź.

Dlaczego?

Nauka religji stanowi małą tylko cząstkę w całokształcie wychowania szkolnego, a więc i szkoła, gdzie „wpływ księdza ogranicza się do godzin jego przedmiotu i do niedzielnych egzort nie jest i nie

może być szkołą katolicką.“ Tymbardziej, że ogół nauczycielski w tej szkole oddziaływa niezwykle źle na młodzież. Dwie godziny wykładu prefekta paraliżowane są w ciągu pozostałych 28-miu godzin przez nauczycieli, „uświadamiających“ uczniów, czy to rzucając słówko między dwa teorematy w matematyce, czy to przedstawiając im hypotezy, dla młodych mózgów niebezpieczne, za dogmaty wiedzy, czy apoteozując wrogów kościoła w historji i literaturze. „Jak przypuścić“—woła tragicznie ks. G.—że taki pedagog pomoże prefektowi w kontroli nad frekwencją i zachowaniem się młodzieży na nabożeństwach i rekolekcjach, że zwróci jego uwagę na krzywienie się pojęć, na psucie się obyczajów, że będzie z nim współdziałał nad tępieniem nadużyć i zboczeń u jednostek i w ogólnym życiu młodzieży?“

Że ta wroga falanga wilków, wpuszczonych niebacznie do owczarni, nie zgubiła świata, że jeszcze „mimo wszystko część młodzieży, nawet starszej, pozostaje wierną katolickiemu sztandarowi, a kierownicy szkół i nauczyciele okazują *tu i owdzie* wobec pedagogicznych zadań kościoła przynajmniej neutralność“... „zasługa to nie systemu lecz ludzi“: prefektów, owych według ks. Gn. męczenników, misjonarzy w kraju ludożerczym“ i „z tradycji, dawnej szkoły polskiej pozostałych, jej duchem żyjących pedagogów, którzy na spółkę z księdzem“ z całym poświęceniem „mimo szyderstw i prześladowań“ bronią młodzieży od nowinek, zasługa to wreszcie zdrowego instynktu narodu.

Dzięki temu wszystkiemu, szkoła nasza—kończy ks. G.—nie jest jeszcze ogółem biorąc antykatolicką.“

Katolicką nie jest ona również i to już, niestety, bez wyjątku!“

Jakaż na to rada?—zapytuje ks. G.

Najpierw kilka słów ogólnego wstępu.

Szkoła może być: 1) stworzona przez obce nam żywioły. Taka szkoła, gdy umie zachować wobec katolicyzmu życzliwą neutralność, ograniczając się do kształcenia umysłu i charakteru i nie sięgając sumienia, może być uważana za mniej złą i względnie nieszkodliwą.

2) Szkoła może być instytucją, wyrastającą z naszej kultury, która jedynie może być dobrą, a która, jak u nas, jest wołającą o pomstę z powodu składu ciała nauczycielskiego, złożonego zdaniem ks. Gn. z fanatyków wolnej myśli, nietolerancyjnych i zwalczających wstecznictwo klerykalne namiętnie. Szkoła taka gorsza jest nawet zdaniem ks. G. od szkoły zupełnie bezwyznaniowej, bez katechizmu i księdza.

Wychodząc z tego założenia, ks. G. przedstawia plan walki z nowym gniazdem sodomitów—ze szkołą dzisiejszą."

1. Względem szkoły dzisiejszej już istniejącej, „kontrola, stwierdzanie wszystkich zamachów przeciw katolickiemu sumieniu młodzieży i tępienie ich bez żadnego względu i kompromisu."

2. Stworzenie szkół zupełnie dobrych.

Nad drugim punktem przejdźmy do porządku dziennego. Nie wchodzi on do naszego przedmiotu. Ks. G. proponuje zakładanie szkół zakonnych, a rozpoczęcie na razie od skromniutkiego seminarjum nauczycielskiego. Każdy może projektować, co mu się żywnie podoba. Naród nasz ma jednak pewne na tym polu doświadczenie. Miał on niegdyś w ciągu dwuch przeszło stuleci ideał ks. G., szkoły zakonne i do dziś dnia bodaj napawa się owocami z tego szkolnictwa.

Marzenia też ks. G. o tym, ażeby nasze narodowe szkolnictwo oddane znowu zostało zakonom i twierdzenie jego, że zakonnicy będą w stanie prowadzić całokształt szkolnictwa należycie, trąci nieco myszką

i co do swego rachowania na ludzką naiwność jest nawet niegrzeczne nieco.

Nie wątpimy, że znajdzie się zawsze część społeczeństwa, która poprze zaprojektowane przez ks. G. seminarjum, że kilka „Chyrowów“ nowych będzie wypełnionych zarówno młodzieżą jak i nauczycielami. I nie mielibyśmy za złe ks. G., gdyby z dobrą wiarą, nie uciekając się do sofizmatów i osławionej i dość już w chwili drukowania artykułów jego zdyskredytowanej formuły 9:92, oświetliwszy braki naszego dzisiejszego szkolnictwa, zaproponował kilku szkół à la Chyrów lub Staniątka.

Ks. G. jednak, zaprojektowawszy w końcu „zaczęcie od małego,“ ośmiela się rzucać niecne potwarze na szkolnictwo, jako całość i na personel pedagogiczny szkoły polskiej jako korporację, nawołuje do walki z niemi, za wzór naturalnie podając przykłady z dziejów: a) Gdy w początkach zeszłego stulecia w Prusach narzucono katolikom szkoły protestanckie, „katolicy nie buntowali się, nie robili demonstracji, ale zszeregowali się do cichego, a nieustannego protestu.“ I szkoła wyznaniowa została zdobyta. b) Gdy we Francji przed laty 20-tu zaprowadzono szkołę bezwyznaniową w miejsce katolickiej, katolicy stworzyli 40000 szkół prywatnych obok tyluż państwowych. Punkt 2 owego planu wydaje się ks. G. niemożliwym u nas wobec małego uświadomienia religijno-kościelnego narodu, tam więc radzi „zacząć od małego“ „któraś przecież z tych 40000 szkół musiała być pierwsza.“

Streśćmy to wszystko. Więc. Ks. G. radzi zacząć od małej ilości szkół zakonnych, obecne zaś zwalczać bez kompromisu i żadnego względu. Nim zaś szkoły zakonne wypełnią kraj, nim całe nasze szkolnictwo narodowe stanie się zakonnym, kontentujmy się chyba

ową szkołą mniej złą i względnie nieszkodliwą. Czy tak, księże Redaktorze! My bo nic innego nie możemy ze słów artykułu wywnioskować.

Czyli znów „Niech Rzeczypospolitej raczej wcale nie będzie, niż miałaby nie być katolicką.“

Skończywszy z ogólnym charakterem artykułu, musimy słów kilka powiedzieć co do szczególnych „*gravaminów*“, z których racji zdaniem ks. G. dzisiejsza szkoła polska dolenda est.

a więc:

1) Nauczyciele z bardzo małemi wyjątkami obniżają powagę „pomidora“, (wyrażenie ks. G.) ośmieszając go na każdym kroku.

Jest to co do swej istoty zarzut bardzo poważny, traci on jednak zupełnie swój poważny charakter, będąc rzuconym ogółowi nauczycieli. O ile zdarzały się fakty tego rodzaju, obowiązkiem skrzywdzonego prefekta było przykrócić je odwołaniem się do ogółu kolegów lub zarządu szkoły. Robienie jednak takiego zarzutu ogółowi jest rzucaniem potwarzy przez złą wolę lub lekkomyślność.

2) Ksiądz prefekt ma zbyt mało wpływu w szkole, recte—ks. prefekt szkołą nie rządzi.

Nie przeciągając dyskusji, zaznaczę jeden szczegół. Gdy powstawały szkoły polskie, kler nasz nie był w stanie dostarczyć im nawet dostatecznej ilości prefektów fachowo wykształconych. Znaczna też część szkół musiała powierzyć wykład religji księżom, których całym wykształceniem było przygotowanie seminaryjne do sprawowania obowiązków wikarego, a do nabrania doświadczenia proboszcza w prowincjonalnej parafji. A jednak część kleru chce oddawać im kierunek całego szkolnictwa.

3) Nauczyciele naogół niedość są prawomyślni pod względem religijnym i nie można oczekiwać od

nich pomocy w nadzorze nad frekwencją i zachowaniem się uczniów na nabożeństwach, oraz nad moralnością młodzieży.

Nauczycieł, o ile chce być pedagogiem i wychowawcą, a takim zgodnie z tradycją szkoły polskiej być musi, *nigdy nie będzie pomagał* księdzu w umoralnianiu młodzieży, lecz *sam odeń będzie żądał pomocy* pod tym względem. W szkole wychowuje i umoralnia pedagog. Do zespołu też pedagogów-nauczycieli należy jedynie sąd o prawomyślności *pedagogicznej* (na inną w szkole miejsca niema) księdza prefekta jak i każdego innego nauczyciela. Ksiądz bowiem w szkole jest członkiem zespołu pedagogicznego, uległym, jak każdy inny, jego postanowieniom. Inne stosunki w szkole są nienormalne i zabijające szkołę. Duma też naszej myśli narodowej, Komisja Edukacyjna rozumiała to dobrze, a zdając sobie jednocześnie sprawę z pretensji kleru, które zawsze były jednakie, naukę religji ze szkoły przeniosła do kościoła. Czyż dziś po 130 przeszło latach krok ten znów byłby jedynym wyjściem?

Niezrozumiałym jest również żądanie ks. G., aby nauczyciele kontrolowali „frekwencję uczniów na nabożeństwach.“ Czy to wierzący nauczyciele mają dawać młodzieży przykład uczęszczania do kościoła w celach świeckich bo policyjnych? czy może nauczyciele niewierzący będą pewnego rodzaju janczarami wiary dla kontroli jej interesów wśród wierzącej młodzieży? Nie, księże redaktorze, nie odbieraj modlitwie jej wzniosłego charakteru, szanuj ją nawet u młodzieży szkolnej. Nie wszyscy są zdolni traktować modlitwę w kościele tak po rzemieślniczemu, jak niektórzy kapłani-fachowcy.

Ale dość tego. Charakter artykułu ks. Gn. i jakość troski jego o dusze młodego pokolenia są chyba

dostatecznie wyświetlone. Widoczną jest również chyba i jego gotowość do wspomożenia słabnącej pod ciosami przeciwności szkoły polskiej. Musimy jeszcze powrócić do sprawy ogólnej i postawić rzecz zasadniczo.

Szkoła polska powstała samorzutnie, z entuzjazmu młodzieży i dziatwy polskiej zrodzona, a wysiłkami krwawemi ogółu postawiona.

Gdy dzieci opuściły szkoły rządowe, obowiązkiem spełeczeństwa było albo dzieci z powrotem do szkoły zapędzić, albo się z niemi zsolidaryzować. Społeczeństwo wybrało drugą ewentualność i zaciągnęło zobowiązanie względem tysięcy dzieci i młodzieży.

Musiało ono stworzyć prywatną szkołę polską.

Stworzyło ją, powołując do niej znów całe setki sił nauczycielskich, które często porzucały karjerę, dostatek, byt wygodny w szkołach rządowych i z całym poczuciem obowiązku wychowawczego szły do szkół polskich na niepewne losy wraz ze swemi najbliższemi. Względem tych pracowników, względem całych setek nauczycieli stworzonej przez siebie szkoły społeczeństwo zaciągnęło dług nowy.

Kilkoletnie wreszcie istnienie szkoły polskiej dokonane było wśród niesłychanych trudności. Szkoły te pochłonęły miljony narodowego majątku, nie licząc zapasów olbrzymich zużytej energji i wysiłku myślowego. Obowiązkiem społeczeństwa jest niedopuszczenie do zatracenia tego kapitału. Nie jesteśmy narodem tak bogatym, żeby to wszystko marnować.

Jednym słowem, utrzymanie szkoły polskiej jest dla społeczeństwa naszego obowiązkiem, obowiązkiem nieubłaganym, który ono musi spełniać wśród niezwykle ciężkich okoliczności. Szkoła jest to nasza zdobycz, jedyna poważniejsza, jaką osiągnęliśmy. Ma ona liczne wady i braki, poprawienie ich wymaga wyjaśnienia, wskazania ich i rozbioru ich istoty, lecz

wszystko to musi być dokonane z dobrą wiarą, rzeczowo: pod hasłem *szczerej* chęci wzmocnienia stanowiska tej szkoły. W utrzymaniu szkoły, w jej obronie muszą zjednoczyć się wszelkie żywioły, wszystkie obozy, gdyż jest to zaciekła walka o skarb narodowy w najszerszym tego słowa znaczeniu.

A walka to ciężka, w której ulec można tylko przemocy brutalnej, wszelką zaś kapitulację zawsze niezmytą hańbą się opłaca.

I oto wśród najgorętszych chwil tej walki, w szeregi obrońców tego skarbu, rzuca się zarzewie niewiary w swą sprawę, podcina się zaufanie do instytucji narodowej z trudem zdobytej i z trudem podtrzymywanej. Na szkołę polską publicznie miotane są niecne oszczerstwa i pod przykrywką życzliwości i rady, nawołuje się do walki z nią. I w jakim celu? aby ukazać w oddali majaczący miraż „narodowego“ szkolnictwa, kierowanego przez zakony w duchu wyłączności wyznaniowej.

Niszczy się więc „bez kompromisu i żadnego względu“ to, co jest, dla bardzo niewyraźnych majaków przyszłości—dorobek narodowy krwawym trudem zdobyty dla stronniczych widoków.

Prasa nasza z niezwykłą „odwagą cywilną“ piętnuje warchołów z lewicy, lekkomyślnie niszczących nasz dobytek narodowy. Miejmyż też odwagę energicznie i otwarcie skarcić warchołów z prawicy przemawiających i działających tak, jak przemawia i działa ks. Gnatowski i jemu podobni.

Z LITERATURY.

Ferdynand Buisson. Religja, etyka i wiedza, ich zatarg w wychowaniu współczesnym. (Nakładem Bibl. nauk. 1908). Tłum. z 3-go wyd. Antoni Krasnowolski.

Autor w czterech wykładach, wygłoszonych z katedry uniwersytetu gienewskiego, dał wyraz swoim poglądom na istotę i cel religji w życiu społecznym, na jej stosunek do wiedzy i etyki, oraz na jej znaczenie w wychowaniu.

Pierwszy wykład rozpoczyna od wniknięcia w przyczynę zatargu, w jakim dziś się religja znajduje względem wiedzy i etyki. Ze spokojem filozofa prowadzi czytelnika przez te etapy, które religja w swoim ciągłym rozwoju przechodziła. Będąc pierwotnie w starożytnym społeczeństwie wszystkim: cywilizacją, prawem, autorytetem, w następnych fazach przechodzi ona proces, w którym kolejno wyodrębniają się dotychczasowe jej składniki: wiedza i etyka. „Ludzkość jest człowiekiem, który się wciąż uczy", powtarza autor za Pascalem. Poczucie zależności od zasady wyższej, dążenie do poznania jej, doprowadziły ludzkość do odkrycia praw przyrody i do wynikającej z nich negacji świata nadprzyrodzonego. Wobec tego rozwoju poznania religja okazała całą swą niemoc dowodu; to też znikają autorytety, które odpowiadały poziomowi umysłów przed ośmnastu wiekami. Obok intelektualnej powstaje walka moralna. Bo kiedyż znikają prawdy religijne? Oto wtedy, gdy w osobniku zjawi się uczucie naturalne dość silne, by w nim wywołać nieposłuszeństwo przeciw barbarzyńskim zwyczajom, uwięzionym przez tradycję. Znikają stopniowo święte „tabu", ofiary krwawe

z ludzi i zwierząt, przepisy rytualne, wali się budowla dogmatyczna, cała etyka religijna, a na jej gruzach pojawia się etyka naturalna, właściwa współczesnemu stanowi umysłów. Cała ta epopeja boska, cała dogmatyka ze swą nadprzyrodzonością, niezbędna dla barbarzyńcy, traci rację bytu. Religja, opierając się wciąż na cudzie i dogmacie, broni swych praw jednak, stąd zatarg i paląca potrzeba rozwiązania zagadnienia, której z trzech potęg, religji, wiedzy czy etyce przyznać pierwszeństwo. Rozwiązania tej kwestji wymaga zarówno dusza ludzka, jak odpowiedzialność wychowawcy względem dziecka. „Wychowawca, nie roszcząc sobie pretensji do roli rozjemcy między teologiem, filozofem a uczonym, zmuszony jest jednak rozstrzygać między nimi, bo sam musi się zdecydować; milczenie byłoby tu uznaniem swej niemocy“ powiada autor.

W drugim więc wykładzie Buisson przystępuje do rozstrzygnięcia tej kwestji, lecz czyni to nie w myśl dzisiejszego jeszcze poglądu, że trzy te potęgi (religja, wiedza, etyka) można uważać za niezależne od siebie. Słusznie twierdzi, że człowiek nie może oddzielić spraw religji od spraw filozofji, gdy ma być człowiekiem jednolitym, zdolnym do głębokiego poczucia prawdy i ukochania jej. Autor, zastanawiając się nad istotą religji, utrzymuje, że nie jest ona zbiorem dogmatów i nakazów, bo te się przeżywają i umierają z postępem wiedzy t. j, gdy idea, którą przedstawiają, stanie się przestarzałą. Jeżeli dziś np. niemożliwym jest stosować się do owych wierzeń, które nakazywały udręczać ciało, zamykać się w klasztorach, lub żyć na pustyniach dla zdobycia zbawienia, to i wyznawanie samych doktryn byłoby niekonsekwencją. Bo i czymże dziś wobec rozwoju idei humanitarności i sprawiedliwości jest owa, głoszona przez kościół idea zbawienia indywidualnego, jako cel życia, jak nie wyrazem najgrubszego egoizmu? Czyż spoglądanie z wyżyn osobistego szczęścia na niedolę i cierpienia tysiąca bliźnich, którzy zbawionymi być nie mogą, i czyż pojęcie Boga, dobrego dla nas, który jednak dla innych srogim jest katem, nie jest niemoralnością? Tu autor zaznacza wprawdzie zwrot w kościele katolickim do oczyszczenia go z przeżytków w ruchu t. z. demokracji chrześcijańskiej, lecz z niedowierzaniem zachowuje się w obec tej sprawy, czyniąc

uwagę, że gdyby kościół przejął się duchem nowoczesnego społeczęństwa, zniknąćby musiała tyrańska hierarchja kościelna, wiara w cud, nieomylność papieża i na tych podstawach oparta uległość kościołowi. Kościół byłby zmuszonym wyrzec się swojej potęgi, jako instytucja polityczna, a religja stałaby się sprawą czysto duchową, tym, czym była w swoim zaraniu i czym być powinna, t. j. mistrzynią życia indywidualnego, wieczną potrzebą kochania i tęsknotą do ideału. Zważywszy odwieczną walkę, którą kościół toczył w obronie swych praw, jako instytucja, Buisson przypuszcza, że raczej demokracja chrz. oderwie się od kościoła, niż kościół wyrzeknie się czegoś ze swojej potęgi i powagi, lecz to byłoby jednocześnie ostateczną jego klęską: „Katolicyzm nie może uchylać się od praw historji i albo rozwijać się będzie wraz z ludzkością, albo ludzkość obejdzie się bez niego.“ Zanim to nastąpi, dziś możemy uznawać tylko przewagę rozumu i sumienia. Wychowaniem kierować dziś powinna tylko nauka, odtwarzająca świat rzeczywisty i wyłączająca wtrącanie się czegoś, co byłoby niezależne od praw przyrody. Lecz i nauka zatrzymuje się tam, gdzie się zaczyna niepoznawalne, niedoświadczalne, przed dziedziną, gdzie niema ani faktów ani stosunków. Jaźń ludzka przekracza determinizm i szuka po za nauką celów wyższych. odwołuje się od tego, co jest, do tego. co być powinno, dąży do ideału. Zaprzeczać tu gołosłownie temu, co inni twierdzą gołosłownie, jest rzeczą uporu i namiętności, jest nawet zuchwalstwem. Wychowawca tłumić nie może niczego, co należy do duszy ludzkiej, to też kwestja nie może być rozwiązaną w duchu czystej nauki, odrzucającej nieskończoność i Boga. Pozostaje etyka. Lecz i tu autor napotyka wątpliwości. Dla niego czysty moralizm t. j. dobro dla dobra nie wystarcza, dobro jako prawo, nie mając dla każdego tej samej wartości objektywnej, jest pojęciem względnym, a przeciwstawienie świata moralnego światu, pozostającemu z nim w antagonizmie (dualizm), jak tego chce Kant, jest pojęciem sztucznym. Hypotetyczne dobro w stosunku do poświęcenia, jakiego wymagają od nas, jako od cząstki absolutu, jest w wielkiej dysproporcji, a następstwo czynu po wieln miljonach lat jest bodźcem słabym, stępionym. Ze stanowiska nauki oraz ze stanowiska religji autor nie widzi więc rozwiązania zatargu w „człowieku

moralnym“ Kanta; ponad światem determinizmu i światem wolności moralnej uznaje on coś, co je jednoczy i nad niemi panuje.

W trzecim wykładzie swoim daje szkic innego wyjścia. Zastanawia się przedewszystkim, czym jest religja dziś, a czym być powinna w przyszłości. Dzisiaj religja, pojęta jako objawienie, zaprzecza prawom nauki i sumienia, i jako taka musiałaby być usuniętą z wychowania. Któż jednak, zastanawiający się nad istotą i pochodzeniem wszelkiego mechanizmu, nie stawiał sobie w myśli pytania: „Czymże jest człowiek w nieskończoności?“ gdy w ciszy nocnej znajdzie się w obliczu miljonów gwiazd słońc, tych niezliyzonych światów? Kto wejrzy w głąb własną, zdumieje się“, powiada Pascal. To właśnie zagadnienie po za granicą poznania, to poczucie wspólnoty ze wszechświatem są istotą uczuć religijnych. Tylko błądzimy, biorąc subjektywne idee w tej dziedzinie za rzcczy same, a nie za symbole. „Substancjalizacja jest niepoprawnym złudzeniem wszelkiej metafizyki“ mówi autor. Według niego idee same, jako formy i prawa myśli, oddają usługi, będąc niejako okienkami na widnokręgi nieskończone, Zadaniem też religji powinna być zupełna swoboda w tworzeniu idei, w dociekaniu indywidualnym nieznanego. Różniąc się zasadniczo w tym poglądzie z kościołem, zgadza się Buisson z J. Guyau, który na zarzut, że znosząc cud, znosi się i religję, odpowiedział: „W takim razie ogłosimy się niereligijnemi.“ „To proklamowanie antireligijności przypomina tych ateuszów, którzy świadczą o Bogu cnotami swemi.“ Natchnienie, poryw, wzlot duszy ludzkiej, to, co wieczne, trwałe, nieziszczalne, jest treścią religji. Formy jej zewnętrzne, jak instytucje, praktyki, tradycje są zmienne, Religja to wieczna tęsknota i potrzeba duszy, wspólna wszystkim wyznaniom i okresom czasu, którą odnajdujemy we wszystkich ogarniających ludzi ideach społecznych, zarówno w natchnieniu artysty, jak skupionej pracy uczonego, odkrywającego nowe prawdy. Rozbierając psychologicznie zjawisko uczuć religijnych, jako stanu duszy, znajdujemy, że jest ono wspólne człowiekowi najpierwotniejszemu jak i człowiekowi XX-go wieku. Pod tym względem istnieje pokrewieństwo między Lutrem, Kantem, Leibnitzem, Spinozą a prostą wieśniaczką, ofiarowującą świecę Matce Boskiej. Duch religiiny nie zaprzecza ani

nauce, ani sztuce, ani sumieniu, a właściwie sam stanie się w przyszłości etyką, sztuką i nauką. Reiigja będzie duszą nauk i przypomnieniem w życiu „prawdy, dobra i piękna,“ ukazywaniem celu dalekiego wszechrzeczy, utrzymywaniem nas w ciągłym napięciu dążenia do ideału, ciągłym pragnieniem osiągnięcia doskonałości moralnej. Ciałem jej będzie nie trup-dogmat, nie bezwzględna doktryna, nie transcendentnej wartości prawdy, lecz to wszystko, co sztuka znalazła najpiękniejszego, aby duszę wznieść ku ideałowi i co nauka odkryła na drodze szukania prawdy. Tak wysoko pojęta religja pozostanie w zgodzie z życiem intelektualnym, społecznym i etycznym społeczeństwa, gdyż będzie pełnią swobody badania, postępu i tolerancji.

W czwartym wykładzie swoim Buisson daje nam przykład zastosowania tej „religji przyszłości“ w „Wyższej szkole nauczycielek w Fontenay-aux-Roses“ we Francji. Szkoła ta zostawała przez 15 lat pod kierunkiem (pastora) profesora Pécaut. Pablicysta, filozof i wielki ten pedagog poświęcił się cały pracy nad wychowaniem licznego kontyngensu dyrcktorck, które następnie rozrzucone po całej Francji w 80-u szkołach normalnych świeckich zająć się miały kształceniem t. zw. „normalistek“ t. j. nauczycielek ludowych. Założenie takiej uczelni (rodzaj pedagogjum) stało się koniecznością, gdy oświata z rąk zakonów przeszła w ręce świeckie. Przed 25 laty świecka szkoła publiczna we Francji, wielkie dzieło polityczne łączące się z imieniem P. Berta i J. Ferry'ego stała się świecką nie tylko z nazwy i zmiany personelu nauczycielskiego, lecz i ducha, który ją przeniknął. Rozpoczęto od założenia wyższej szkoły w Fontenay-aux-Roses,“ w której kobiety wykształcone po roku lub dwuch mogłyby się przygotować do objęcia 80-u szkół normalnych, przygotowujących przyszłe nauczycielki ludowe. Z Fontenay miały więc wyjść nietylko przyszłe bojowniczki postępu, ale i odważne, dzielne, wykształcone działaczki i entuzjastyczne kierowniczki młodych dusz. Sześćdziesięcioletni Pécaut zabrał się do dzieła i stworzył, opierając się na zdobyczach wielkich mędrców-filozofów w dziedzinie ideału, program etyki świeckiej. W codziennych porannych pogadankach w poufny, swobodny sposób pobierały wychowanki Fontenay lekcje pedagogiki i wychowania moralnego. Tematami

pogadanek były ustępy z dzieł wielkich myślicieli, głęboko odczute i traktowane przez nauczyciela i szeroko w dyskusji ustnej omawiane. Ciekawemi niezmiernie szczególniej dla wychowawców są podane w tym wykładzie notatki z kajetu Pécauta, w którym zapisywał on treść i opracowywał plan pogadanek przez jedną zimę, jak również korespondencja jego z byłemi uczenicami, w których słowem i czynem umiał wzbudzić dla siebie, jako dla wcielonego ideału moralnego, cześć i uwielbienie. Za dalekoby nas zaprowadziło zgłębianie ducha, jaki w Fontenay przenikał całe nauczanie. jak również szczegółowa charakterystyka „wielkiego, prawego człowieka“, którego wpływ moralny nie kończył się ani z lekcją, ani z wyjściem uczenic ze szkoły, lecz i potym, po ukończeniu jej rozciągał się na „fontenzjanki“, które w każdej rozterce duchowej, w każdym zwątpieniu zwracały się po radę do swego przewodnika. Ten obraz wspaniałej, pomyślnej próby stosowania reformy nauczania religijnego, to osiągnięcie jego ideału w Fontenay-aux-Roses są cennemi wskazówkami dla każdego, kogo kwestja wychowania i stosowania etyki świeckiej zajmuje i życzyćby mu należało zapoznanie się z tym pełnym głębi dziełem, jakkolwiek wyrażone w nim poglądy autora na religję i zlanie jej w jedno z dwiema potęgami, wiedzą i etyką wydać się mogą niejednemu utopją, czemu jednak przeczy przykład szkoły w Fontenay. Gorąco odczute i wzniośle pojęte przez autora prawdy pobudzić mogą każdego myślącego pedagoga do pracy nad reformą dotychczasowego nauczania religji.

L. Grabowska.

H. Poincaré. Nauka i Hipoteza. Przekład M. H. Horwitza, pod redakcją Ludwika Silbersteina, Warszawa, 1908, str. 198.

H. Poincaré. Wartość nauki. Przekład Ludwika Silbersteina, Warszawa, 1908, str. 178.

Wzmianka o tych książkach, jakkolwiek spóźniona, nie przestaje być na czasie, a należy im się bezwzględnie.

Nie przesadzimy, gdy powiemy, że książki powyższe stanowią zjawisko niepowszednie w popularnej literaturze naukowej, nietylko naszej, ale i wszechświatowej. Książki

te nie są przeznaczone dla szerokich mas i nie w tym sensie zaliczamy je do literatury popularno-naukowej; wyraz „popularny" należy tu rozumieć, jako przeciwstawienie wyrazu „specjalny“; książki te istotnie są dziełami głębokiego specjalisty, napisanemi dla niespecjalistów. W dziełach tych Poincaré rozwija wyniki swych rozmyślań o istocie i granicach wiedzy wogóle i wiedzy filozoficzno-przyrodniczej i matematycznej w szczególności. Umysł, wyszkolony matematycznie, z większą zapewne łatwością wniknie w subtelności myśli autora, ale i każdy inny logicznie myślący człowiek może przystąpić do czytania wymienionych prac, a jeżeli nawet sprawi mu to pewien zachód lub zmusi do szukania wskazówek w matematyce, by upewnić się, że należycie rozumie myśl autora, to zachód ten sowicie się opłaci, gdyż książki wymienione dają bardzo wiele impulsów do myślenia, rzucają światło na wiele głębokich kwestji, obok których nieraz przechodzi się, nie dostrzegając ich zgoła; wreszcie—uczą krytycznego zastanawiania się nad zjawiskami przyrody i nad metodą naukową.

Wydanie książek Poincaré'go po polsku było czynem, za który wydawcy (p. J. Mortkowiczowi) należy się szczera podzięka. Niestety, z przykrością przekonaliśmy się, jak mało jest ludzi, żądnych poważnej i mądrej strawy duchowej: zdawałoby się, że każdy inteligient z radością chwyci cenne dzieła, by rozkoszować się roztaczanemi w nich szerokiemi horyzontami myśli; wbrew temu jednak okazuje się, że pomimo, iż książki zostały wydane przed rokiem prawie, nie rozeszło się w Królestwie nawet 100 egzemplarzy! Fakt ten jest smutny i nie wymaga komentarzy. Niedawno p, Stanisław Kalinowski w odczycie, wygłoszonym w P. Z. N., wskazywał na doniosłe znaczenie filozoficznego wykształcenia dla nauczycieli i nawoływał nauczycielstwo do studjów nad filozofją. Stwierdzony przez p. Kalinowskiego brak u nauczycielstwa poczucia potrzeby wykształcenia filozoficznego znajduje doskonałe potwierdzenie w fakcie, że stosy egzemplarzy dzieł Poincarégo zalegają na półkach księgarskich, nie znajdując nabywców.

Tylko co wyszła (w języku francuskim) nowa praca p. Poincarégo z tej samej dziedziny p. t. Nauka i Me-

toda. Czy ujrzymy ją w polskim przekładzie? Wnosząc z losu poprzednich dwuch książek tego autora, należałoby o tym wątpić.

M. Feldblum.

Jan Dal-Trozzo. Zadania gieometryczne na wyliczenia i dowodzenia. Część I Planimetrja, część II Stereometrja. Warszawa 1908, nakład M. Arcta, str. 91 i 78, cena każdej części 40 kop. [1])

W przedmowie do części I-ej autor pisze: „Stosowanie teoretycznych wiadomości z gieometrji do rozwiązywania zadań życia praktycznego jest niezbędną częścią kursu tej gałęzi matematyki.“ Musimy zwrócić uwagę, że na ogół zadania gieometryczne, podawane w książkach szkolnych, a w szczególności także zadania w zbiorze p. Dal-Trozzo nie są *zadaniami życia praktycznego.* Jeżeli autor chciał powiedzieć, że przy nauczaniu gieometrji nie można poprzestać na wykładzie teorji, lecz należy także rozwiązywać zadania, to, rozumie się, nikomu nie przyjdzie na myśl tego kwestjonować. W rozwiązywaniu zadań autor, jak dalej pisze, widzi cel dwojaki: „1) lepsze zapamiętanie i ugruntowanie wiadomości nabytych,“ a więc cel, że tak powiemy, *repetycyjny*, oraz „2) wprawę w wyrażaniu prawd gieometrycznych za pomocą równań“, czyli cel natury *technicznej.* Takie pojmowanie celu zadań gieometrycznych wydaje nam się zbyt wązkim. Zadania gieometryczne, według nas, nie powinny być podporządkowane teorji, ale iść z nią spółrzędnie i innemi, niż teorja, drogami rozwijać zdolność myślenia matematycznego. Teorja podaje zapas wiadomości i uczy metod rozumowania, zadania zaś, czerpiąc materjał z danych teorji, zmuszają do samodzielnego myślenia i do świadomego stosowania metod, rozwijanych w teorji; zadania budzą wynalazczość i kształcą umysł w stopniu nie mniejszym od teorji, zaprawiając do spekulacji matematycznej. Takim jest

---

[1]) W grudniowym numerze Nowych Torów 1908 r. pisaliśmy w recenzji o książce B. Rejro „Zadania gieometryczne.“ „Literaturze naszej brak dotychczas oryginalnego zbioru zadań gieometrycznych.“ Zdanie to było nieścisłe i polegało na przeoczeniu pracy p. Dal-Trozzo. *M. F.*

najważniejszy, zdaniem naszym, cel stosowania zadań w nauczaniu gieometrji (i wogóle matematyki): cel *kształcący, dydaktyczny*. Dalej, zadania w wyższym stopniu, niż teorja, mogą dawać uczniowi zadowolenie estetyczne; rozkosz, której uczeń doznaje, rozwiązując zgrabnie pomyślane zadanie, jest pokrewna tej rozkoszy, którą daje twórczość naukowa: i tu i tam tryumfuje zwycięstwo myśli nad napotkanemi trudnościami. Dzięki tej własności zadań, budzą one zapał i zamiłowanie do pracy nad danym przedmiotem; zadania w ten sposób mogą być bodźcem do uczenia się teorji.

Naogół biorąc, zadania, podane w zbiorze p. Dal-Trozzo, nie mogą mieć większego znaczenia kształcącego i nie mogą przyczynić się do rozbudzenia szczególnego zamiłowania do nauki gieometrji: są na to zbyt szablonowe i zbyt ubogie w pomysłach. Celom, zaznaczonym przez samego autora, mogą w dostatecznej mierze odpowiadać, ale tego, jak wyjaśniliśmy, jest zamało.

Przechodząc do szczegółów, stwierdzimy przedewszystkim układ systematyczny, przystosowany do przeciętnego programu szkolnego. Zakres zadań nie wybiega też poza *minimalny* program szkoły średniej. Nauczyciel, chcący nieco pogłębić i rozszerzyć wykład, nie znalazłby tu odpowiedniego materjału zadaniowego.

W opracowaniu tekstu zadań musimy zarzucić autorowi częste niedokładności, dochodzące do nieścisłości, np. I 99, 100 (wierzchołek o*bjęty* bokami trójkąta), II 2, 23, 34, 65, 72, 145, 225, 232, 273, 373, 378, 425. Poważniejsze uchybienia przeciwko stylowi zauważyliśmy, między innemi, w zadaniach I 192, 212, 276, 282, II 11, 15, 78. Niektóre zadania są właściwie znanemi twierdzeniami teorji, tak że zamieszczenie ich w zbiorze zadań jest zupełnie niewłaściwe, np. I 88, 111, 112, 113, 125. Często zadania zawierają pytania tak błahe, że zupełnie nie rozumiemy celu takich zadań, np. I 137 („czy kąt prosty może być kątem foremnego wielokąta"), podobnież I 202, 250. W zadaniu I 247 czytamy o jakichś „równoległych łukach" (?).

Słownictwo nie jest bez ale. Autor często opisuje okrąg naokoło lub około czego, zamiast na czym (np. I, 236, 252, 351), mówi o odcinkach proporcjonalnych *względem* danych liczb, stale używa wyrazu *wyliczyć* zamiast

obliczyć i zamiast powszechnie przyjętego terminu *odcinek* mówi stale *kresa*. Protestowalibyśmy też przeciwko wyrażeniom: *kąt mierzy* tyle to stopni, minut i sekund, *odcinek* (u autora—*kresa) mierzy* tyle to cali, oraz przeciwko formowaniu terminów w rodzaju *równowysokie* (mające jednakową wysokość), *łącznica* dwuch punktów (odcinek, łączący dwa punkty), wreszcie zamiast *powierzchni* kwadratu trójkąta i t. p., wolelibyśmy *pole* kwadratu i t. p.

Michał Feldblum.

Dzieła pedagogiczne w językach obcych.

L'école renovée.

Przed kilku miesiącami zaczęło wychodzić pod tym tytułem w Bruksel1i nowe pismo, poświęcone pedagogice i wychowaniu. [1])

Zadaniem pisma ma być odrodzenie dzisiejszej szkoły, założenie podwalin pod nową, przyszłą szkołę. Pismo otwiera swe łamy dla wolnej dyskusji, zamieszcza zarówno artykuły, mające charakter dociekań naukowych jak wyniki praktyczne, do jakich doszli wychowawcy.

W I N-rze F. Ferrer, założyciel pisma; twórca nowej szkoły w Barcelonie i inicjator Międzynarodowej Ligi racjonalnego wychowania dzieci (Ligue internationale pour l'éducation rationelle de l'enfance) pomieścił artykuł o odrodzeniu szkoły.

Ci, którzy pragną odrodzenia szkoły, mają dwie drogi do wyboru: albo stopniowe ulepszanie szkół dzisiejszych, istniejących, albo stworzenie szkół nowych, w których bezpośrednio stosowane byłyby nowe metody naukowe, oraz dążenia i ideały wychowawców, zwalczających ustrój współczesny, oparty na przesądach, obłudzie i kłamstwie. Pierwsza droga, ewolucyjna, ma wielu zwolenników. Bezwątpienia. umiejętne stosowanie do szkolnictwa naukowych zasad psychologji i fizjologji musi pociągnąć za sobą pożądane zmiany w dotychczasowych systemach wychowania;

[1]) Od Nowego Roku 1909 redakcję przeniesiono do Paryża.

a jednak, powiada Ferrer nie sądzę, aby się można było wiele spodziewać na tej powolnej, ewolucyjnej drodze. Wszyscy dziś zdają sobie sprawę z tego doniosłego znaczenia, jakie posiada dla ludu powszechne nauczanie i dla tego też państwa (rządy) współczesne w swoje ręce ujęły ten potężny srodek panowania nad umysłami i ich formowania. Najlepsze metody wychowawcze w ich rękach stają się tylko narzędziem przemocy i panowania. Dążeniem odrodzonej szkoły będzie zwalczenie tych tendencji. Z największą uwagą, mówi Ferrer, śledzić będziemy pracę uczonych nad badaniem dzieci, a to w celu stosowaniu wyników ich doświadczeń do dzieci w naszych szkołach dla zupełnego wyzwolenia dziecięcej indywidualności. W tym celu założone zostało nasze pismo.“

W „Uwagach nad wychowaniem“ (Notes sur l'Edution) p. Robin klasyfikuje w 5-ciu grupach dzieci od lat 4—8, obserwowane przez niego w szkołach. 1-a grupa zawiera dzieci, łączące w sobie dodatnie własności w najwyższym stopniu: zdrowie, siłę, urodę, inteligiencję, zdolności do nauk i sztuk pięknych. Ten ideał, który, jakby się zdawało, często spotkać można w sferach, gdzie wszystko pozornie sprzyja warunkom rozwoju dzieci, autor w swym długim życiu spotkał zaledwie 2—3 razy. Do 2-ej grupy autor zalicza dzieci, mające naogół rozwinięte zdolności, w pewnych kierunkach nawet nad zwykłą miarę, w innych znów mniejsze, lub zupełnie słabe. Do 3-ej grupy należą dzieci przeciętne ani piękne, ani brzydkie, ani dobre, ani złe, o zgoła przeciętnych zdolnościach, impulsywne, które przy energicznym wysiłku wychowawcy skierować można na dobrą drogę rozwoju, ale które łatwiej jeszcze, pójdą za tłumem—złą. Na 4-ą składają się dzieci występku, nędzy i zwyrodnienie, źle odżywiane i odziane, stale cierpiące głód i chłód, będące świadkami całej ohydy współczesnego życia, Tu się spotyka umysły i serca zamknięte dla wszystkiego, co jest piękne, szlachetne i dobre, a zdolne do najgorszych uczynków, do znęcania się nad słabszemi, do niszczenia wszystkiego, co spotkają na swej drodze. Wreszcie do 5-ej grupy należą dzieci zwyrodniałe od najmłodszych lat: idjoci, kretyni, epileptycy, dzieci nieuleczalnie chore, które się zamyka w zakładach poprawczych, torturuje w przytułkach, a później nawet w więzieniach.

Nieodzownym sprzecznościom naszego na pół barbarzyńskiego wieku zawdzięczamy, że w jednej i tej samej szkole znajdujemy często razem dzieci tych różnych kategorji.

Co się tyczy dzieci ostatniej kategorji, autor powtarza swe myśli, wyłożone poprzednio w oddzielnej pracy o wychowaniu: (L'éducation integrale) życzyćby sobie należało, aby coprędzej przyjęła się nowa moralność, którąby w imię rzekomej zasady „uie zabijania życia“ nie pozwoliła przeciwnie zachowywać życia nieszczęśliwych, którym ono żadnej radości, żadnej rozkoszy dostarczyć nie jest w stanie.“—Słowa te przypominają dawne obyczaje spartańskie!

F. Elslander w artykule o „Naturalnym wychowaniu (l'Education naturelle“) wychodząc z założenia, że życie dziecka odtwarza w przyśpieszonym jeno tempie rozwój ludzkości, wskazuje środki, jakie wychowawca stosować powinien względem dzieci. Na wychowanie składają się dwa wzajemnie dopełniające się czynniki: przyroda otaczająca dziecko i jego własna działalność.“ W pierwszym okresie rozwoju dziecko powinno być w szkole—fermie; lekcje systematyczne są w tym okresie zbyteczne; dziecko nauczy się nieświadomie, jak się nauczyło mówić, rozróżniać otaczające go zjawiska: zbada zwyczaje zwierząt, usługi jakie oddają człowiekowi, zobaczy dojrzewające rośliny, które tam zasiało lub widziało zasiewane, pozna wygląd drzew, które mu cień i owoc dają. W tym okresie dzieci będą się również zajmowały koszykarstwem i garncarstwem, będą mierzyć i liczyć na odpowiednim, dostarczonym przez otoczenie materjale. Takie wychowanie syntetyczne poprzedzić powinno późniejsze — analityczne, jedynie w dzisiejszej szkole stosowane, a odpowiednie dla umysłów już rozwiniętych. Dziecko jest w stanie rozumieć rzeczy tylko w właściwym im otoczeniu, przeniesione do innego, tracą woń i barwę, stają się niezrozumiałe, gdyż dziecko niezdolne jest do ujęcia abstrakcji i analizy. I dla tego w szkole, wobec roślin nalepionych na kartkach, (a to już się nazywa postępem!) dziecko pozostaje obojętne i niezdolne do uwagi, jego wyobraźni ten pokaz nie wystarcza. Tylko przyroda i życie mogą mu dać najpłodniejsze w następstwa lekcje.

Elslander formułuje w następujący sposób metodę

swego systemu wychowawczego. „Wychowanie odbywa się jednocześnie w dwu postaciach: przyswajania i koordynacji. Przyswajanie powinno być w zupełności pozostawione samemu dziecku, zadaniem wychowawcy zastosować i we właściwym czasie zmieniać otoczenie dziecka. W tym okresie umysł dziecięcy zbiera materjały, które następnie w miarę rozwoju będą użytkowane. Drugi okres — koordynacji, kierowany jest przez wychowawcę odpowiednio do zdolności i potrzeb dziecka; przyswojony materjał zostaje w tym okresie we właściwy sposób uklasyfikowany.

W drugim okresie wychowawczym otoczenie dziecka rozszerza się, dziecko tedy nie może być już zostawione własnym siłom, nauczyciel wskazać musi właściwy kierunek badań, związki, zachodzące między zjawiskami, i prawa niemi rządzące.

Dzisiejsza nauka szkolna postępuje w kierunku wprost przeciwnym: podręczniki botaniki i zoologji rozpoczynają wykład od podziału zwierząt i roślin; w postępowych szkołach (!) pozwalają dzieciom oglądać minerały w pudełkach, a rośliny na obrazkach! Podstawowy błąd współczesnych metod wychowania polega właśnie na odwróceniu naturalnego porządku rzeczy. Wpierw przyswajanie, potym koordynacja!

W słowach p. Elsandera czuje się zapowiedź dalszego rozwoju i udoskonalenia metody poglądowej. Przed laty wtargnęła ona do szkoły martwej, strupieszałej, odgrodzonej od życia, nadała jej barwę żywszą i świeższą i zdobywając sobie coraz szersze prawo obywatelstwa, w dalszej swej ewolucji wyprowadzi być może zastępy dzieci ze szkoły, aby je poprowadzić do źródła wiedzy: do przyrody, do życia samego.

L. L.

Wiadomości bibljograficzne.

— *Encyklopedji Wychowawczej* ukazał się świeżo zeszyt VIII i ostatni tomu VII. Zeszyt ten zawiera następujące artykuły: *Nauczanie wspólne* przez Teodorę Męczkowską, *Nauczyciel* przez Romana Plenkiewicza, *Nauka czyta-*

nia przez tegoż, *Nauka języków nowożytnych* przez Stanisława Węckowskiego.

— Odczyt dr. Władysława Chodeckiego *O samobójstwach dzieci* wyszedł w osobnej odbitce. Autor całkowity dochód ze sprzedaży tej broszury przeznaczył na rzecz Polskiego Towarzystwa badań nad dziećmi.

— Książka dr. Wł. Biegańskiego p. t. *Podręcznik logiki i metodologji ogólnej dla szkół średnich i samouków* została zalecona przez Radę Szkolną Krajową do użytku w szkołach galicyjskich.

— W Krakowie zaczęło wychodzić nowe pismo dla dzieci i młodzieży p. t, *Promyk*, dwutygodnik, mający na celu dostarczać dziatwie czytania, zgodnego z wymaganiami pedagogiki współczesnej. Komitet redakcyjny nowego pisma stanowią: Bronisława Bebrowska, Jadwiga Klemensiewiczowa, Stanisław Krauz, Marcelina Kulikowska, Janina Mortkowiczowa, Helena Radlińska, dr. Ewelina Wróblewska i kierownik artystyczny Jan Bukowski. Prenumeratę w Warszawie przyjmuje księgarnia Centnerszwera i S-ki.

— Stowarzyszenie Nauczycielstwa Polskiego przedsiębierze ważne wydawnictwo p. t. *Encyklopedja wychowawcza dla nauczycieli ludowych*. Część I ma zawierać: 1) zarys historji pedagogiki, 2) zarys psychologji wychowawczej, 3) dydaktykę ogólną. Część II będzie poświęcona metodyce poszczególnych przedmiotów. Część III zaś sprawom organizacji szkolnictwa.

KRONIKA.

Z żałobnej karty.

W ostatnich tygodniach świat pedagogiczny poniósł niejedną bolesną stratę skutkiem śmierci jednostek, prawdziwie zasłużonych na polu oświaty i wychowania. Pamięci Florjana Łagowskiego poświęcamy dziś nasz artykuł wstępny, tu zaś pragniemy wspomnieć o tych, których jednocześnie śmierć nam zabrała.

Dnia 20-go stycznia roku bieżącego umarł we Wrocławiu profesor *Władysław Nehring*. Urodzony w roku 1830 w Kłecku pod Gnieznem, po skończeniu gimnazjum w Poznaniu udał się na uniwersytet we Wrocławiu, gdzie uzyskał stopień dr. filozofji w r. 1856 za rozprawę „De rerum polonicum sec. XVI scriptorum." Poświęciwszy się zawodowi nauczycielskiemu, był naprzód profesorem gimnazjalnym w Trzemesznie. a następnie w Poznaniu, w r. 1868 zaś objął katedrę języków słowiańskich w uniwersytecie wrocławskim i na tym stanowisku przetrwał lat 39 t. j. do chwili, gdy sam poprosił o uwolnienie z powodu podeszłego wieku. Z prac literackich nader licznych na osobną wzmiankę zasługują: studja o historykach polskich z XVI-go wieku, pisane częścią po łacinie, częścią po polsku; *Kurs literatury polskiej*, wydany w Poznaniu 1866 r. w czasach, gdy Nehring wykładał jeszcze w gimnazjum i chodziło mu o danie podręcznika dla szkół średnich; dwa studja o *Psałterzu Florjańskim* (z r. 1871 i 1883), *Studja literackie* (1884). Wielkie zasługi położył jako profesor. umiejąc w słuchaczach swych rozbudzić zapał do studjów nad literaturą i chęć do samodzielnej a metodycznej pracy; wśród jego uczniów znajdujemy nazwiska już dziś

wybitne, jak: Ignacego Chrzanowskiego, Erzepkiego, Löwenfelda, Dembińskiego. Charakter nieposzlakowany i sympatyczny sprawiał, że przez dlugie lata był prawdziwym patronem kolonji polskiej we Wrocławiu, gdzie też dokonał swego 79-letniego żywota.

W dniu 15-ym stycznia zmarła nagle w Warszawie Stefanja Tołwińska, przełożona pensji żeńskiej w sile wieku, bo licząc zaledwie lat 43. Urodzona w Marjampolu, nauki pobierała w gimnazjum II-gim żeńskim w Warszawie. Po kilku latach praktyki nauczycielskiej, założyła zrazu szkołę dwuklasową tylko, którą stopniowo rozwinęła na pensję 6-klasową, a następnie 7-klasową. Dbała o warunki zdrowotne młodzieży, rozumiała, że jedyną drogą do urzeczywistnienia wymagań hygjeny jest odpowiednie urządzenie budynku szkolnego. Dążyła więc do tego, aby prowadzić p nsję w domu własnym, specjalnie na szkołę wzniesionym i dążenie to urzeczywistniła w r. 1904. Urządzenie hygjeniczne tej pensji cieszyło się ogólnym uznaniem, którego ostatnim wyrazem był dyplom uznania, udzielony szkole na wystawie hygjenicznej w Lublinie w jesieni r. 1908. Zmarła odznaczała się szczerą chęcią służenia ogółowi i niejednokrotnie brała udział w pracy społecznej, związazanej zwłaszcza ze sprawą wychowania; należała do komitetu ogrodów dziecięcych im. E. Rau'a w Warszawie, do Polskiego Towarzystwa badań nad dziećmi, a ostatnio do komitetu jubileuszowego Elizy Orzeszkowej i interesowała się żywo sprawą instytutu pedagogicznego w Warszawie.

Wieczory wychowawcze.

Pod nazwą tą *Towarzystwo wychowania przedszkolnego* zorganizowało szereg odczytów z dyskusją, obejmujących całość wychowania fizycznego. Prelegientem jest dr. Juljan Gawroński. Odczyty wspomniane odbywają się co piątek w sali Uranji przez całą zimę t. j. od 22 stycznia do 23 kwietnia. Program ich obejmuje 12 wykładów następującej treści:

1. Co to jest wychowanie fizyczne i jakie są jego zadania podstawowe?

2. Dzieje naturalnego rozwoju dziecka, jako niezbędny drogowskaz przy ustalaniu zadań wychowania fizycznego.

3. Odżywianie dziecka, jako jedno z najważniejszych zadań wychowania fizycznego.

4. Wzrost jako sprawdzian prawidłowego rozwoju dziecka.

5. Sfera płciowa i jej znaczenie w wychowaniu fizycznym dziecka.

6. Ruchliwość jako niezbędny czynnik w normalnym rozwoju dziecka.

7. Wpływ wychowania fizycznego na umysłowe i moralne życie dziecka,

8. Środowisko i jego znaczenie w wychowaniu fizycznym dziecka.

A.
- a. Życie dziecka w łonie matki.
- b. Klimat.
- c. Ognisko rodzinne i jego wychowawcze czynniki.
- d. Życie społeczne.

9. B. Szkoła dzisiejsza wobec zadań wychowania fizycznego (czy można oddać dziecko do szkoły bez obawy o jego fizyczne zwyrodnienie?)

10. Hartowanie i jego istota. Hartowanie w stosunku do zadań hygjeny i do zadań wychowania fizycznego.

11. Medycyna współczesna w stosunku do wychowania fizycznego. (Stanowisko dzisiejszego lekarza-praktyka wobec zadań wychowanin fizycznego).

12. Fizyczne zwyrodnienie dziecka—jego cechy. Środki do osiągnięcia fizycznego odrodzenia.

Konferencje o wycieczkach krajoznawczych.

Szkoła nowoczesna, uznawszy bezpośrednie obcowanie z przyrodą za jeden z najważniejszych czynników kształcenia, przenosi znaczną część nauki poza mury klasy, przez co wycieczki stają się nieodzownym punktem jej programu. Chcąc jednak, aby przyniosły one należytą korzyść młodzieży, trzeba odpowiednio przygotowanych kierowników-nauczycieli t. j. ludzi, umiejących nietylko prowadzić wykład w klasie lecz przewodniczyć w bezpośrednim poznawaniu kraju i jego przyrody. Takich ludzi trzeba przy-

gotować przez odpowiednie wykłady. W tej myśli Towarzystwo krajoznawcze w sezonie zimowym (od 4-go lutego do 9-go marca włącznie) urządza szereg konferencji z dziedziny *metodyki wycieczek.* Zgromadzeni przy towarzystwie specjaliści, którzy przyjęli na siebie rolę prelegientów, opracowali program następujący: 1) wycieczka a wyprawa, 2) przygotowania do wycieczek, 3) narzędzia potrzebne na wycieczkach, 4) obserwacje, 5) gromadzenie zbiorów, 6) prowadzenie notatek, 7) rysunek i fotografja, 8) zbieranie informacji pośrednich, 9) przewożenie i przesyłauie okazów, 10) wycieczki w różnych porach roku, 11) zużytkowanie zebranego materjału. 12) wskazówki gieograficzne, dotyczące kierunku wycieczki, 13) wskazówki bibljograficzne. Przedmiotami poszczególnych wykładów są: organizacja wycieczek, gieologja, faunistyka, florystyka. etnografja, archeologja, antropologja, nasze zabytki architektury, hygjena i ratownictwo, rysunek i fotografja. Konferencje te odbywają się we wtorki i czwartki w lokalu Tow. Krajoznawczego (Jerozolimska 29) nie są one specjalnie przeznaczone dla nauczycieli, lecz wielką im mogą przynieść korzyść.

Uniwersytety zagraniczne a maturzyści szkół polskich.

Prywatne szkoły polskie zdobywają stopniowo dla swych wychowańców prawa wstępu do uniwersytetów zagranicznych. W ostatnich czasach filologiczna szkoła 8-o klasowa Tow. Kultury Polskiej pod kierunkiem Jana Kreczmara otrzymała przychylną odpowiedź z Brukseli, Paryża, Nancy i Lugdunu, zapewniającą maturzystom tej szkoły prawo wstępu do uniwersytetów tamtejszych. Gimnazjum polskie w Płocku zyskało takież prawo do uniwersytetów szwajcarskich, oraz do wszechnicy Jagielońskiej w Krakowie z zastrzeżeniem jednak, że na wydziale filozoficznym kandydaci prócz świadectwa szkolnego wykażą znajomość języka greckiego, na wydziale zaś lekarskim warunkowo z zastrzeżeniem każdorazowego zatwierdzenia przez ministerjum wyznań i oświaty. Jak widzimy, uniwersytety polskie są dla szkół Królestwa surowsze od obcych, nie robiących tylu zastrzeżeń.

Szkoła „Towarzystwa kursów popularnych im. Adama Asnyka.“

Jedna z najsympatyczniejszych naszych instytucji oświatowych na prowincji, Towarzystwo kursów popularnych im. Adama Asnyka w Kaliszu odbyło w d. 4-go lutego r. b. zebranie ogólne, na którym uchwalono następujący wniosek, postawiony przez Józefa Dąbrowskiego: „Zebranie ogólne uznaje konieczność jak najrychlejszego założenia szkoły początkowej przy Towarzystwie kursów popularnych im. Adama Asnyka i zatwierdza wniosek zarządu, opierającego byt szkoły na wpłaconych przez założycieli składkach, wynoszących najmniej 4 ruble rocznie. W myśl jednak podstawowej idei Towarzystwa, jaką jest możliwie szeroka demokratyzacja wiedzy i w myśl zasady, że szkoła ludowa powinna być własnością warstw jaknajszerszych, zebranie ogólne uznaje konieczność oparcia z biegiem czasu organizacji finansowej szkoły na małych udziałach, przystępnych dla szerokiego ogółu—w tym celu niezależnie od listy założycieli powinna być obszerna lista osób, popierająca szkołę zapomocą dobrowolnego opodatkowania się do wysokości składki dowolnej.“

Dla tych najsłabszych i najbiedniejszych.

(153 Koło wpisów szkolnych).

Paląca sprawa wychowywania i kształcenia dzieci zacofanych umysłowo, która we wszystkich krajach cywilizowanych jest troską państwa i społeczeństwa i pobudza do otwierania zakładów, gdzie nietylko najzamożniejsi lecz i najubożsi rodzice mogą swe dzieci umieścić, u nas jest dopiero w kolebce. Posiadamy bowiem—oprócz przytułku, utrzymywanego przez gminę ewangielicką przy ulicy Żytniej i przyjmującego przeważnie idjotów—jedną tylko szkołę dla dzieci niezdolnych prywatną a wzorowo prowadzoną przez pp. Zylberową i Lublinerową. Jako prywatna jednak, szkoła ta znów z powodu wpisu do-

stępną jest tylko dla dzieci z rodzin zamożnych, i nieraz z największym żalem musi odmawiać przyjęcia kandydatom ubogim. Chcąc choć w części temu brakowi zaradzić, grono osób dobrej woli utworzyło przy szkole tej *153 Koło wpisów*, które ma na celu zbierać fundusze na zapewnienie dzieciom niezdolnym a ubogim możności kształcenia się, zgodnego z ich stanem umysłowym i potrzebą. Sądzimy, że myśl ta znajdzie poparcie wśród czytelników naszego pisma, zainteresowanych sprawą kształcenia dzieci niezdolnych i koło to zyska taką ilość członków, któraby mu dozwoliła rozwinąć prawdziwie owocną działalność, a jedynemu zakładowi w Warszawie nadać szersze znaczenie społeczne.

Kronika zagraniczna.

A) Z ziem polskich.

Seminarjum oświatowe.

Uniwersytet ludowy im. A. Mickiewicza w Krakowie postanowił w szeregu wykładów przedstawić rolę społeczną pracy oświatowej, jej dotychczasowy dorobek i braki, a w szeregu konferencji ujawnić doświadczenie działaczy na polu popularyzacji i dać sposobność do wymiany zdań, nieraz może rozbieżnych tak co do punktu wyjścia, jak i ujmowania szczegółów. Konieczność takiego seminarjum oświatowego motywuje Zarząd Uniw. ludow. tym, że świadomość podstaw teoretycznych i metod pracy oświatowej nie rozwinęła się dotąd w równej mierze, jak wzrastająca jej potrzeba, że „odbywa się ona raczej samorzutnie i naoślep, opierając się tylko na dobrej woli, która w sprawach społecznych nie wystarcza.“ Dotychczas odbyły się trzy wykłady: *Stosunek demokracji polskiej do ludu* (Dr. B. Limanowski), *Oświata ludowa w programach stronnictw politycznych Galicji* (W. Feldman), *Podstawy pedagogiki społecznej* (H. Orsza). Zapowiedziane są jeszcze wykłady: O kierunkach i zadaniach uniwersytetów ludowych (H. Orsza), Uniwersytet chłopski w Danji (H. Witkowska), Doświadczenia praktyczne prelegientów Uniw. lud. im. A. M. (S. Krauz.) Konferencje zagajali: w sprawie *popularyzacji nauk przyrodniczych*. Prof. J. Grzybowski, o popularyzacji *nauk lekarskich*, dr. F. Eisenberg, o popularyzacji *nauk społecznych*—dr. Z. D. Golińska. W dalszym ciągu odbędą się konferencje, poświęcone popularyzacji literatury i historji, oraz wydawnictwem popularnym. W dyskusjach zabierali głos: prof. L. Bruner, prof. O. Bujwid, dr. B. Drobner, dr. M. Balsigierowa, Z. Heryng, J. Kwiatek, dr. M. Stępowski, dr. E. Kiernik i w. innych—zarówno prelegienci wyrobieni i początkujący, jak i słuchacze ze swego stanowiska. Ciekawe obrady należałoby ogłosić drukiem—tymbardziej, że w sprawach oświatowych literatura nasza jest bardzo uboga i prawie wyłącznie tłumaczoną; na

seminarjum oświatowym Un. lud. poruszano zaś zagadnienia teoretyczne w ścisłym związku z potrzebami naszego ruchu oświatowego.

Zjazd delegatów Związku nauczycielstwa ludowego obradował w dniu 31 Stycznia r. b. w sali Rady Miejskiej w Krakowie.

Najważniejszą sprawą, poruszoną na nim była, kwestja *dwutypowych seminarjów nauczycielskich*. Po wielu bezskutecznych staraniach ze strony konserwatystów ustawa o niższych seminarjach w r. 1908 została zatwierdzoną dzięki „rozszerzonej" autonomji Rady szkolnej krajowej — i w roku bieżącym pocichu otwarto pierwsze takie seminarjum w Rudniku. Organizacja szkolnictwa, skreślona przez Bobrzyńskiego, została „konsekwentnie" uwieńczoną tą ustawę; nietylko szkoły miejskie i wiejskie inny mają plan naukowy: „aby w każdym dziecku budzić zadowolenie ze stosunków, wśród których się obraca," ale i nauczyciele tych szkół inaczej będą kształceni, aby zbyt wysokiemi aspiracjami naukowemi nie przerastali ogółu wiejskiego! Niższe seminarjum ma plan nauk „skrócony", dwuletni, przyjmuje młodzież ze szkoły ludowej. P. Pałka z Bochni w źródłowym referacie przedstawił dzieje usiłowań stańczyków, dążących do stłumienia oświaty, krzywdy, jakie nowy typ seminarjów wyrządza szkolnictwu i nauczycielom, i w imieniu naczelnego zarządu związku wystąpił z żądaniem uniwersyteckiego kształcenia dla nauczycieli ludowych.

W ożywionej dyskusji postawiono wniosek bojkotowania nowych seminarjów, i urządzania wieców publicznych w sprawach szkolnych, aby ludowi wyjaśnić krzywdę, jaka mu się dzieje.

Prezes Związku, p. Nowak i wielu innych mówców wyrażało zawód, jaki nauczycielstwo spotkał ze strony sejmu i posłów poszczególnych, sypiących obietnicami na zebraniach przedwyborczych. Sejm nie rozpatrywał żądań nauczycielstwa—rzucił tylko jałmużnę sierotom i emerytom, w sprawie szkolnej prowadził politykę skąpstwa i ciemnoty. Rozprawy nad reformą szkolną zepchnięto z porządku dziennego. Wszechpolacy głosowali za dwutypowemi seminarjami.

Poseł Bandrowski nawoływał do ufności w dobrą wolę sejmu, który nazwał demokratycznym. Sekcja szkolna sejmu doszła do przekonania, że w szkolnictwie jest tyle do naprawienia, że nie można wszystkiego zrobić odrazu—wezwała więc... Radę szkolną krajową do zwołania ankiety, która dotychczas (od listopada) nie została jeszcze zwołaną. Te argumenty nie trafiły do przekonania zgromadzeniu, które występować poczęło przeciwko sejmowi i wypowiedziało hasło, będące kamieniem obrazy dla stronnictw zachowawczych: „jeżeli sejm będzie oświatę kurczył, pójdziemy do państwa." Przeciwko temu zaprotestował poseł dr. Leo, tłumacząc, że obcy nie rozwiąże sprawy oświaty narodowej, pójście do Wiednia byłoby horrendum narodowym. Działać

musimy przez Polaków do Polaków. Sejm nie jest jeszcze demokratycznym, należy go stopniowo demokratyzować, „nie rzucając haseł, które podchwycą nieprzyjaciele, aby zarzucać, że nie jesteśmy zdolni do rządzenia się sami. Cała przyszłość polska leży w dążeniu do autonomji.“

Obłudę i niekonsekwencję „autonomistów“ wykazał prezes Nowak, zarzucając im, że autonomja w ich pojmowaniu jest słowem bez treści. Głoszą autonomję R. S. K., a spokojnie patrzą na to, że jest ona mianowaną, cesarsko-królewską, ale inspektorzy nadzór w niej sprawują, zarządzają władze polityczne—starostowie. Nauczycielstwo nie może powierzać nikomu sprawy szkolnej i czekać biernie rezultatów — lecz samo pójść naprzód, na nic i na nikogo się nie oglądając. Wobec wspólnego niebezpieczeństwa od rozszerzonej kompetencji „personalnej“ R. S. K. nauczycielstwo ludowe wejść powinno w porozumienie z Tow. Naucz. Szkół Wyższych.

W czasie dyskusji zasadniczej wydatne miejsce zajęła sprawa szkółek początkowych, zakładanych przez Towarzystwo Szkoły Ludowej, w których nieukwalifikowane siły uczą czytania i pisania. Nauczycielstwo wystąpiło przeciwko dawaniu „byłejakiej“ oświaty i niezdrowemi prądami nazywało szerzenie przekonania, że sztuka czytania i pisania jest celem szkoły: jest ona tylko środkiem do zdobywania oświaty.

Program pracy Związku nauczycielskiego, który przedstawiał p. Kościelecki z Tarnowa, obejmuje starania o zniesienie tajnej kwalifikacji, o regulację płac, przygotowanie do kongresu szkolnego. Najpilniejszym zadaniem jest organizowanie nauczycielstwa. Do Związku należy dotychczas 4 tysiące t. j. $^1/_3$ ogółu. Władze czynią trudności, ale główne przeszkody tkwią w samym nauczycielstwie, w jego bierności i strachu, w karjerowiczowstwie i serwilizmie. Trzeba się nawzajem wychowywać społecznie, gromadzić, słuchać i uświadamiać. Delegaci potępiali usiłowania rozbicia jedności Związku przez zakładanie osobnych zrzeszeń nauczycieli wydziałowych, niektórzy skarżyli się na koleżanki, usuwające się od wspólnej walki, przeciwko czemu zaprotestowały obecne delegatki.

Pod silnym wrażeniem zapału i świadomości przyczyn zła rokujących owocne działanie, nie można jednak przemilczeć o dotychczasowych brakach Związku: o zaniedbywaniu samokształcenia nauczycieli, o pomijaniu zasadniczych kwestji pedagogicznych, których nikt w Galicji nie porusza, w których tysiące nowych argumentów przeciwko systemowi dzisiejszemu się znajdzie. Świadomość pedagogiczna ogółu nauczycielskiego uczyni dalszą bierność wobec rozporządzeń R. S. K. niemożliwą—da im nowy oręż w rękę. Ideału szkoły elementarnej nikt nie tworzy w Galicji—najmniej czyni w tym kierunku Towarzystwo Szkoły Ludowej—nauczycielstwo uczynić to musi. Wśród przygotowań do kongresu szkolnego, zapowiedzianego na rok 1910, te sprawy na pierwszy plan będą musiały się wysunąć.

Wszyscy pracownicy na polu pedagogiki i oświaty w Polsce do pomocy stunąć winni — nie czekając wezwania, wszyscy

bacznie śledzić ten ruch dzielny, wśród upośledzonej klasy nauczycieli ludowych Galicji — co w przyszłość naród chcą wieść i — powiodą.

H. O.

Strajk szkolny w Polskiej Ostrawie.

Śląsk austryjacki jest widownią energicznej walki o szkoły polskie, prowadzonej przez partję soc. demokr. Galicji i Śląska. Na licznych zgromadzeniach omawiane są ciągle potrzeby szkolnictwa, żądanie szkoły polskiej w gminach, rządzonych przez mniejszości czeskie lub niemieckie. D. 7 Lutego 1909 na wiécu w Polskiej Ostrawie 350 rodziców Polaków ze sfer robotniczych zażądało, aby Macierz Śląska odrzuciła 1600 kor. subwencji, ofiarowanej przez wydział miejski dla prywatnej szkoły polskiej — gdyż Polacy domagają się utrzymywania téj szkoły przez gminę. Jeśli gmina nie spełni tego obowiązku, ludność polska ucieknie się do środka ostatecznego: do strejku szkolnego dzieci polskich.

B) Z ziem obcych.

Zbliżenie domu ze szkołą w Ameryce i Holandji.

Sprawa współdziałania rodziców i nauczycieli, która u nas jest od lat paru zwłaszcza na porządku dziennym, stanowiąc często przedmiot pobożnych życzeń lub żywych dyskusji, w niektórych krajach doczekała się już pomyślnego rozwiązania. W Stanach Zjednoczonych Ameryki istnieje mnóstwo „związków rodzicielskich", „klubów matek", każda szkoła prawie ma swoje stowarzyszenie rodziców, które porozumiewa się stale z nauczycielami. Matki każdej klasy obierają przewodniczącą i sekretarkę, wszystkie przewodniczące wraz z prezydentem lub prezydentką całego stowarzyszenia tworzą „komitet domowy i szkolny." Odbywają się bądź zebrania ogólne rodziców i nauczycieli całej szkoły, bądź specjalne klasowe, dotyczące wyłącznie dzieci z danej klasy. Na zebraniach bywają referaty z dziedziny hygjeny lub pedagogiki np. na zebraniu rodziców pewnej szkoły freblowskiej w Chicago poruszano tematy: „Pielęgnowanie chorego dziecka", „Oczy i zęby dziecka", „Djeta dziecka, nos, ucho, przełyk", „Dziecko nerwowe". Prócz tego rodzice zbierają między sobą fundusz na cel pewien np. ozdobienie szkoły, albo na urządzenie zabaw dla dzieci. Niektóre stowarzyszenia rodzicielskie zdołały przeprowadzić w praktyce pewne reformy w samych urządzeniach szkolnych np. jedno ze stowarzyszeń rodziców przy t. zw. *high school* (szkoła, do której uczęszcza

młodzież w wieku lat 14—18) do swoich zasług zalicza, co następuje: 1) zmiany w urządzeniu budynków szkolnych, 2) urządzenie lokalu śniadaniowego dla 500 dzieci, 3) badania uczniów i eksperymenty wychowawcze. Na wszystkie te inowacje wyjednano pozwolenie Rady szkolnej.

W Holandji sprawą zbliżenia domu do szkoły zajęło się „Towarzystwo nauczycieli holenderskich", a w szczególności jego „oddział amsterdamski." Towarzystwo to przeznacza co kwartał jeden numer swego organu p. t. *Szkoła ludowa* dla rodziców. W zeszycie tym specjalnym poruszają się takie sprawy, jak: potrzeba wykształcenia, obowiązek szkolny, bezpłatność nauczania, organizacja szkolnictwa, kolonje letnie, wycieczki, pożywienie i odzież dzieci i t. d. Każdy nauczyciel lub nauczycielka otrzymuje tyle egzemplarzy pisma, ilu ma uczniów; ponieważ nie wolno żadnych dzienników i broszur rozpowszechniać za pośrednictwem dzieci szkolnych, numer *Szkoły ludowej* przesyła się każdemu pocztą. Rodzice bardzo dobrze przyjmują to wydawnictwo i często się zdarza, że przychodzą do kierownika lub kierowniczki, prosząc o wyjaśnienie jakiejś kwestji lub komunikując swe uwagi. Tym sposobem stosunek domu i szkoły staje się przyjaznym, wolnym od wszelkiego rozgoryczenia.

Sprawy związków i stowarzyszeń.

Towarzystwo nauczycieli szkół wyższych.

Tow. nauczycieli szkół wyższych a reforma szkół średnich. Pisano już w Nowych Torach o pracy Krakowskiej komisji reformy szkolnej, wybranej na mocy uchwał Walnego Zgromadzenia Tow. nauczycieli szkół wyższych z roku 1906 [1]). Otóż równocześnie z komisją krakowską powołał Zarząd główny Towarzystwa do życia także komisję reformy szkolnej we Lwowie. Komisje te podzieliły między sobą pracę w ten sposób, że komisja krakowska zajęła się opracowaniem planu pedagogiczno-dydaktycznego zupełnie odmiennej od szkół rządowych szkoły realnej, t. zw. zreformowanej szkoły średniej, dla której stworzenia powstało osobne „Towarzystwo zreformowanej szkoły średniej“, gdy tymczasem komisja lwowska pracuje nad ulepszeniem szkół istniejących. Gdy jednak austrjackie ministerjum wyznań i oświaty postanowiło tworzyć nowe typy szkół średnich [2]), lwowska komisja reformy szkolnej wygotowała projekt zastosowania do potrzeb kraju jednego z tych nowych typów, mianowicie t. z. gimnazjum realnego. Projekt ten, ogłoszony w lutowym zeszycie „Muzeum“, obejmuje ogólny pogląd na cel i charakter gimnazjum realnego, dokładny plan nauki

[1]) Por. Nowe Tory 1908, Luty str. 125 i Marzec str. 282.

[2]) Por. Nowe Tory Sierpień 1908, str. 89.

i szczegółowy rozkład materjału na poszczególne stopnie i lata nauki, odstępując w wielu ważnych względach od planu ministerjalnego. Opracowany przez lwowską komisję plan Zarząd główny Towarzystwa przedłożył Radzie szkolnej krajowej, w której łonie toczą się również obrady nad zastosowaniem planu ministerjalnogo do potrzeb kraju, z prośbą o wzięcie go pod rozwagę przy ostatecznym ułożeniu planu dla krajowych gimnazjów realnych.

Towarzystwo nauczycieli szkół wyższych obchodzić będzie w czasie tegorocznych Zielonych świątek dwudziestopięciolecie swego istnienia. Obchód ten będzie połączony z XXV Walnym Zgromadzeniem Towarzystwa i ze zjazdem członków. W związku z tym obchodem przygotowuje Zarząd główny Towarzystwa do druku publikację pióra prof. dra Ant. *Karbowiaka*, która przedstawi obraz działalności Towarzystwa w ciągu dwudziestopięciolecia jego istnienia.

Kolonje wakacyjne dla uczniów szkół średnich. Dotąd istnieje tylko jedna taka kolonja pod zaborem austrjackim, założona i utrzymywana w Porębie wielkiej (pod Chabówką) przez Krakowskie Towarzystwo Kolonji wakacyjnych dla uczniów szkół średnich (pierwszym prezesem tego Towarzystwa był ś. p. Henryk Jordan). Ostatnie Walne Zgromadzenie *Tow. nauczycieli szkół wyższych* uchwaliło przystąpić do tworzenia dalszych kolonji wakacyjnych dla uczniów szkół średnich, i na ten cel przeznaczyć z funduszów Towarzystwa rokrocznie 1000 koron. Zarząd główny Towarzystwa krząta się obecnie około powiększenia tego funduszu zarodkowego i jest wszelka nadzieja, że już najbliższym latem powstanie przynajmniej jedna nowa taka kolonja wakacyjna.

Wydawany przez Towarzystwo nauczycieli szkół wyższych miesięcznik „*Muzeum*“, wkracza z bieżącym rocznikiem w dwudziesto piąty rok istnienia. Początki tego miesięcznika były skromne: pierwszy rocznik, wydany 1884, liczył 30 arkuszy druku; ostatni zaś przekroczył 100 ar-

kuszy i składa się z dwuch okazałych tomów. Ciągły rozwój pisma i różnicowanie się jego treści spowodowało już przed trzema laty Redakcję, spoczywającą od lat 18-tu w niestrudzonych dłoniach d-ra Bolesława Mańkowskiego, docenta prywatnego pedagogiki w uniwersytecie lwowskim, do podziału pisma na dwie części. Pierwsza obejmuje artykuły, rozprawy, recenzje i sprawozdania oraz kronikę, dotyczącą spraw szkolnych i pedagogicznych; druga zaś, dodana do każdego zeszytu p. t. „Sprawy Towarzystwa“, z osobną paginacją, odźwierciedla ruch, odbywający się w łonie Towarzystwa nauczycieli szkół wyższych, w Zarządzie głównym, w Kołach czyli oddziałach miejscowych (obecnie liczy ich Towarzystwo 29 z łączną sumą przeszło 1500 członków) oraz na polu wydawniczym. Obecnie zapowiada Redakcja dalszy podział pisma. Zamierza bowiem rozprawy dłuższe ogłaszać nie w zeszytach miesięcznych „Muzeum“, lecz w osobnych dodatkach. Tym sposobem prace obszerniejsze będą mogły wychodzić w całości bez podziału na szereg „dalszych ciągów“, ukazujących się w przerwach miesięcznych, na czym każda rozprawa traci; a zarazem będą łatwiej dostępne za pośrednictwem handlu księgarskiego także niečłonkom Towarzystwa (członkowie otrzymywać będą dodatki wraz z „Muzeum“ bezpłatnie) oraz tym osobom, które nie prenumerują „Muzeum.“ Nadto wprowadza Redakcja z bieżącym rocznikiem w „Muzeum“ nową rubrykę, zatytułowaną „Z czasopism“; gdy dotąd treść ważniejszych rozpraw, umieszczanych w innych czasopismach, bywała podawana w dziale „Kroniki szkolnej i pedagogicznej“, która obecnie będzie zamieniona na dział „Wiadomości bieżących.“

Polski Związek Nauczycielski.

Ostatnie sprawozdanie Zarządu za Październik drukowane było w listopadowym zeszycie Nowych Torów. Obecne obejmuje okres czasu od Listopada do Stycznia włącznie.

Zarząd Główny odbył w ciągu okresu sprawozdawczego 5 posiedzeń. Główniejsze sprawy, któremi się zajmował, były następujące:

1) W sprawie dalszego prowadzenia wydawnictwa N. Torów, poruszonej wskutek prywatnej propozycji zlania tego pisma z innym, pokrewnym pod nowym tytułem, Zarząd uznał, że zwijanie pisma, które już sobie wyrobiło stanowisko w społeczeństwie, a pozbawianie się własnego pisma w szczególności byłoby krzywdą dla Związku i postanowił prowadzić wydawnictwo N. Torów w dalszym ciągu; w tym celu wystarać się o odpowiednie środki i nie ustawać w doskonaleniu pisma. Zasadę dawania pisma bezpłatnie wszystkim członkom, opłacającym składkę w Oddziale Warszawskim, i członkom Oddziałów innych za nadesłaniem przez ich Zarządy $^3/_4$ składki tych członków postanowiono zachować i w roku bieżącym.

3) Wobec odezwy Zarządu Stowarzyszenia Nauczycielstwa Polskiego wzywającej do udziału w założeniu Muzeum przyrodniczego, postanowiono wyrazić

gotowość do udziału w pracy, dotyczącej wykonania tego projektu.

3) Wobec odezwy Wydziału Towarzystwa Nauczycieli Szkół Wyższych w Galicji w sprawie zorganizowania stałego udziału delegatów polskich w międzynarodowych kongresach hygjeny szkolnej, a w szczególności w kongresie wyznaczonym na święta Wielkiej Nocy 1910 r. w Paryżu, Zarząd Główny Związku postanowił wziąć udział w odnośnych pracach przygotowawczych, wydelegować w tym celu pp. Moszczeńską, Szycównę i p. Kalinowskiego i zakomunikować o tym Wydziałowi T. N. S. W.

4) Ze względu na nienadsyłanie sprawozdań do Zarządu Głównego przez Oddziały prowincjonalne Związku postanowiono zbadać stan rzeczy w Oddziałach i nieczynne zwinąć. W tym celu rozpisano do Zarządów Oddziałów odpowiednie wezwanie, na które wszystkie Oddziały nadesłały odpowiedzi.

5) W rezultacie referatu p. Kalinowskiego na jednym z posiedzeń Związku p. t. „Nauczyciel i filozofja" postanowiono zorganizować w Warszawie kółko samokształcenia filozoficznego, złożone z nauczycieli, i poddać prace jego pod kierunek jednego ze znanych pedagogów filozofów. Na początek postanowiono zorganizować szereg wykładów z dziedziny filozofji i w celu urzeczywistnienia tego przeprowadzono korespondencję z prof. Twardowskim ze Lwowa, proponując mu zarazem objęcie kierownictwa pracami przyszłego kółka. Prof. Twardowski wyraził zgodę i na wygłoszenie wykładów i na ewentualne kierownictwo. Termin wykładów prof. Twardowskiego z powodów technicznych nie został jeszcze oznaczony.

7) Rozpatrywano i zatwierdzono w ciągu okresu sprawozdawczego kilka orzeczeń stałej komisji rozjemczo-sądowej zorganizowanej przy Zarządzie P. Z. N.

Wskutek złożenia przez jedną ze stron, występujących w jednej ze spraw roztrząsanych, zażalenia na decyzję Komisji sądowej, Zarząd, nie uznając się za bardziej kompetentnego od Komisji sądowej, postanowił, że na przyszłość decyzje Komisji sądowej Związku mają być bezapelacyjne. O powyższym postanowieniu Zarząd komunikuje niniejszym do wiadomości osób, życzących sobie korzystać z pośrednictwa Komisji sądowej. Wszelkie sprawy powinny być skierowywane na ręce Zarządu, który przekazuje je Komisji do rozpatrzenia, poczym zatwierdza decyzje Komisji, nie wchodząc w żadne roztrząsania. Ponieważ porządek powyższy nie był poprzednio przewidzianym, przeto w sprawie już złożonego zażalenia na decyzję sądu, Zarząd postanawia przedłożyć Komisji i to zażalenie do powzięcia odpowiedniej decyzji.

7) Ze względu na utworzenie się przy Związku specjalnego funduszu wydawniczego z ofiar osób prywatnych, Zarząd postanowił ogłaszać o sumach wpływających na rzecz tego funduszu każdorazowo, i zdawać sprawę z obrotów tego funduszu przy bilansie Związku.'

Do obecnego czasu na rachunek funduszu wydawniczego wpłynęły sumy następujące:

1) od p. Goldfedera na wydawnictwo Metodyki Botaniki d-ra J. Trzebińskiego	Rb.	150
2) od p. Józefy Gebethnerówny . .	„	50
3) za pośrednictwem p. Kalinowskiego	„	25
4) od p. Antoniny Dziewulskiej i p. Józefa Natansona	„	2000
Łącznie	Rb.	2225

Nadto na wydanie książki B. Dyakowskiego: „Metodyka przyrodoznawstwa elementarnego“ uzyskano

za pośrednictwem W. Jezierskiego zapomogę bezzwrotną Kasy Im. J. Mianowskiego w sumie rb. 60. Wobec powyższego stanu funduszów postanowiono wydawać „Prace metodyczne“ w szybszym tempie.

8) Postanowiono zorganizować odczyt publiczny o ostatnim trzęsieniu ziemi w Sycylji. Odczyt ten wygłoszony został przez p. J. Lewińskiego dnia 31 Stycznia w sali Stowarzyszenia Techników. Zarząd Główny Związku czuje się w obowiązku publicznie podziękować prelegientowi za wysoce zajmujący odczyt, pp. kasjerkom księgarni E. Wende i S-ki (Hiż i Turkułł) oraz Centnerszwera za bezinteresowną sprzedaż biletów, jakoteż tym członkom Związku, którzy nie szczędzili pracy około urządzenia odczytu i sprzedaży biletów.

Rezultaty finansowe odczytu okazały się następujące: wydatki na najem sali, ogłoszenia etc. wyniosły 85 rb. 20 kop. Sprzedano biletów za 87 rb. 30 kop. Przewyżka zaliczoną została do funduszu wykładów i kursów.

9) W ciągu okresu sprawozdawczego uregulowano i ułożono ostatecznie listę członków, usuwając z niej wszystkie osoby, nie opłacające faktycznie składki członkowskiej. Tym sposobem liczba członków w oddziale Warszawskim wraz z przyjętemi w ciągu okresu sprawozdawczego 9-ciu osobami wynosi obecnie osób 182.

10) W okresie sprawozdawczym Zarząd Główny wykonał również postanowienie Zebrania Ogólnego z dnia 30 Maja co do miesięcznych zebrań Sekcji połączonych. Posiedzenia takie doprowadzone zostały do skutku poczynając od listopada i cieszą się u członków znacznym powodzeniem ze względu na tematy na nich poruszane. Zarząd Główny zwraca uwagę tych

członków, którzy dotąd na posiedzeniach tych nie bywają, że są one jednym z najważniejszych węzłów organizacyjnych, prowadzących do wzajemnego poznania się i wyzyskania organizacji w celu rozbudzenia wśród nauczycielstwa życia umysłowego.

Zebrania takie odbyły się: pierwsze d. 5 grudnia 1908 r. Referowali: p. Artur Śliwiński „Mochnacki i Lubecki“, p. St. Kalinowski „Nauczyciel a filozofja“ (referat ten drukowany był następnie w grudniowym zeszycie N. Torów).

Drugie d. 16 stycznia. Referowali p. Stołyhwo: „Teorja Ameghiny o pochodzeniu człowieka“ i p. Feldblum: „O najdawniejszych początkach arytmetyki“.

Dnia 15 Maja odbędzie się zwyczajne ogólne doroczne zebranie członków Związku, w razie nie dojścia do skutku, zebranie to bezwzględnie prawomocne w drugim terminie odbędzie się 5-go Czerwca. Zjazd Związku wyznaczony będzie w pierwszym terminie 30 Maja, w drugim 13 Czerwca.

Księgozbiór Związku jest obecnie spisywany i katalogowany i Zarząd Główny ma nadzieję, że z końcem roku sprawozdawczego rzecz ta będzie ostatecznie doprowadzona do porządku.

Sprawozdanie z Sekcji.

Sekcje P. Z. N. w ciągu okresu sprawozdawczego wykazały zmniejszoną ruchliwość i żywotność. Jak dawniej czynną była *Sekcja pedagogiczna*. Odbyto w listopadzie dwa posiedzenia, z których jedno wypełnionym zostało sprawozdaniem z najnowszych dzieł literatury pedagogicznej, złożonym przez p. A. Szycównę, drugie poświęcone sprawie Settlementów—re-

ferował p. Jaśkiewicz. W grudniu odbyło się jedno posiedzenie. Referowały swe spostrzeżenia nad przejawami indywidualności u dzieci panie: Szycówna, Laskowiczówna i Cunftówna. W styczniu odbyło się również jedno posiedzenie, poświęcone referatowi p. Marguliesa p. t. „Szkoła i życie.“ Oprócz tego podjętą została inicjatywa utworzenia wystawy pedagogicznej w Warszawie.

Sprawozdanie Oddziałów prowincjonalnych.

Oddział Lubelski. Liczy członków 25; posiada bibljotekę złożoną sobie w darze. Urządza zebrania pedagogiczne, dyskusyjne i towarzyskie.

Oddział Będziński. Nie nadesłał sprawozdania tłumacząc się wypadkami lokalnemi i zobowiązując się do przysłania go w najbliższej przyszłości.

Oddział Suwalski liczy członków 18.

Sprawozdanie finansowe: wpływy roczne rb. 41 kop. 20.

Wydatki roczne rb: 43 kop. 69.

Nadwyżkę pokryto z pozostałości roku poprzedniego.

W ciągu roku czynną była kasa pożyczkowa z której wydano pożyczek na rb. 107.

Zebrania członków odbywają się co miesiąc, prenumerowane są pisma pedagogiczne i nabywane książki, stanowiące zaczątek bibljoteki, umieszczonej tytułem wzajemności przy czytelni naukowej.

Oddział Włocławski liczy członków 40.

Wpływy od Czerwca 1907 r. do Stycznia r. b. 225 rb.

Wydatki 85 rb.

Zaległości 134 rb. 50 kop.

Gotówka kasy 140 rb.

Zebrań ogólnych odbyto cztery. Zebrania zarządu odbywają się co miesiąc. Oddział bierze udział w dwuch stowarzyszeniach kooperacyjnych, wydaje pożyczki członkom, dąży do założenia bibljoteki i księgarni nauczycielskiej, rozsyła kwestjonarjusze celem zebrania wiadomości o szkołach polskich i ułożenie księgi informacyjnej. Oddział posiada też zorganizowaną pomoc lekarską i prawną dla swoich członków.

Oddział Łęczycki nadesłał zawiadomienie, że z powodu ustania wszelkiej działalności prosi o rozwiązanie. Zarząd Główny zdecydował zadość uczynić temu żądaniu na posiedzeniu 11 Lutego b. r.

Do bibljoteki Polskiego Związku Nauczycielskiego przybyły następujące książki, nadesłane do redakcji „Nowych Torów.“

Śniegocki. O hodowli krów. Skład główny w Księgarni Polskiej. (Wydawnictwo im. Staszyca).

Kazimierz Król. Krzyżacy w Polsce. Książka do czytania. (Wydaw. im. Staszyca).

Wiktor Hugo. Rok 93. Opracowała dla ludu Zofja Czarnocka. Nakład J. Sikorskiej.

St. Graeve. Bibljoteka krajoznawcza. Z Sieradza przez Zduńską Wolę, Pabjanice i Rzgów do Łodzi.

Józef Lewicki. Bibljografja druków, odnoszących się do Komisji Edukacji Narodowej, pierwszego w Europie ministerjum oświaty. Lwów-Warszawa, 1908.

W. Weychertówna, Pożaryska i Sulicka. Zblizka i zdaleka. Część II. Warszawa. Nakład J. Sikorskiej.

Sprawozdanie Towarzystwa kursów popularnych im. A. Asnyka w Kaliszu.

Program szkoły 8-klasowej, popieranej przez Towarzystwo Kultury Polskiej pod kierunkiem J. Kreczmara.

Redaktor i Wydawca: *Jan Michalski*.

Czcionkami Drukarni Naukowej, Warszawa, Hoża 60

Prace metodyczne w zakresie wykształcenia średniego,

zebrane staraniem

WACŁAWA JEZIERSKIEGO.

Plan wydawnictwa:

1. Logika.
2. Nauki matematyczne: (w opracowaniu D-ra M. Feldbluma, J. Grabowskiego, J. Polikiera, inż. Straszewicza, T. Świętochowskiego i innych)..
   a) Arytmetyka i gieografja konkretna.
   b) Algiebra.
   c) Gieometrja.
   d) Trygonometrja.
   e) Lucjan Zarzecki. Metodyka arytmetyki początkowej (rys. historyczny).
3. Przyrodoznawstwo.
   a) K. Czerwiński. Zarys metodyki przyrodoznawstwa.
   b) B. Dyakowski. Przyrodoznawstwo elementarne (w druku).
   c) D-r J. Trzebiński. Botanika (opuściła prasę).
   d) K. Czerwiński. Zoologja.
   e) W. Jezierski. Anatomja i fizjologja człowieka.
   f) K. Czerwiński. Biologja ogólna.
   g) St. Kalinowski. Fizyka propedeutyczna i systematyczna.
   i) Inż. S. Kontkiewicz. Mineralogja i gieologja, oraz wycieczki gieologiczne po kraju.
   j) Kosmografja.
   k) K. Czerwiński. Rysunek w nauczaniu zoologji.
4. Psychologja.

5. W. Nałkowski. Zarys metodyki gieografji (opuścił prasę).
6. M. Dubrowski i J. Jakubowski. Historja.
7. L. Krzywicki. Ekonomja społeczna.
8. J. Lange. Prawoznawstwo.
9. Nauczanie literatury (w opracowaniu prof. D-ra A. Brücknera, Br. Chlebowskiego, Ignacego Chrzanowskiego i innych).
10. Nauczanie języków:
    a) Nauczanie języka polskiego.
    b) Prof. D-r Tadeusz Zieliński. Nauczanie języków klasycznych.
    c) J. Cwietkowski i L. Kozakowski. Nauczanie języka rosyjskiego.
    d) T. Benni. Nauczanie języka niemieckiego, francuskiego i angielskiego.
11. Ant. Gawiński. Dziecko w obliczu piękna.
12. Sztuki plastyczne (rysunek, malarstwo, modelowanie).
13. Ant. Gawiński. Historja sztuki.
14. H. Opieński. Muzyka.
15. I. Moszczeńska. Etyka.
16. Wychowanie fizyczne.
    a) Zasady naukowe wychowania fizycznego.
    b) Nauka sprawności fizycznej.
    c) Nauka gimnastyki, zabaw ruchowych i sportów

Nadto opracowane będą i wydane:

17. Projekt ustawy szkoły średniej.
18. Projekt szkoły średniej.

Nazwiska osób, mających opracowywać działy, przy których autorów nie wymieniono, zostaną ogłoszone później.

Zastrzega się możliwość zmian i uzupełnień. Poszczególne opracowania ukazywać się będą w miarę przygotowania przez autorów pod właściwemi numerami (i literami), oraz pod ogólnym tytułem wydawnictwa.